



universität  
wien

# Diplomarbeit

Titel der Diplomarbeit

„Das Portfolio als Lehr- und Lerninstrument im  
Deutschunterricht der BMHS“

Verfasserin

Claudia Mosburger

angestrebter akademischer Grad

Magistra der Philosophie (Mag. phil.)

Wien, im April 2012

Studienkennzahl lt. Studienblatt: A 190 333 313

Studienrichtung lt. Studienblatt: UF Deutsch UF Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung

Betreuer: Mag. Dr. Stefan Krammer

*„Writing at any stage should always be  
thought of as a process of  
discovering as well as creation.“*

(Edgar V. Roberts)

Ich versichere,

dass ich die Diplomarbeit selbstständig verfasst, andere als die angegebenen Quellen und Hilfsmittel nicht benutzt und mich auch sonst keiner unerlaubten Hilfe bedient habe.

dass ich dieses Diplomarbeitsthema bisher weder im In- noch im Ausland (einer Beurteiler/-in zur Begutachtung) in irgendeiner Form als Prüfungsarbeit vorgelegt habe.

dass diese Arbeit mit der vom Begutachter beurteilten Arbeit übereinstimmt.

\_\_\_\_\_  
Datum

\_\_\_\_\_  
Unterschrift

## **Danksagung**

An dieser Stelle möchte ich mich bei all jenen Personen bedanken, die mich während meines Studiums und während des Verfassens meiner Diplomarbeit unterstützt haben.

Besonderer Dank für die Möglichkeit und Realisierung meines Bildungsweges und für jegliche Unterstützung während meines Studiums gilt meiner Familie, insbesondere meinem Bruder Andreas Schwinghammer, meiner Mutter Renate Hählsler-Mosburger und meinem Stiefvater Norbert Hählsler.

Dank möchte ich auch an all meine lieben Freundinnen und Freunden aussprechen, die stets ein offenes Ohr für mich hatten und mir sowohl emotional als auch motivierend zur Seite standen. Unter ihnen sei insbesondere Mag. Dr. Claudia Kreutel, Stefan Pfeifer, Karina Kirisits und Andrea Rosenecker erwähnt.

Mag. Dr. Claudia Kreutel danke ich für die zahlreiche Literatur, die sie mir zur Verfügung stellte, für das Korrekturlesen meiner Arbeit und vor allem für die tolle Unterstützung während meines Studiums. All die genussreichen und entspannenden Momente beflügelten mich in meinem studentischen und beruflichen Alltag.

Stefan danke ich für sein Verständnis, das er im Zuge meiner Diplomarbeit in unserem WG-Dasein aufgebracht hat, sowie für die zahlreichen kulinarischen und kulturellen Ablenkungen in schwierigen Phasen.

Meinen Studienkolleginnen Karina und Andrea danke ich für die abwechslungsreichen Kaffeepausen, die zahlreichen Bibliotheksbesuche an unterschiedlichsten Orten und für all die heiteren Stunden, die wir während des Erstellens unserer Diplomarbeiten verbracht haben.

Meinem Diplomarbeitsbetreuer Mag. Dr. Stefan Krammer danke ich für die Betreuung dieser Diplomarbeit und für seine Geduld.

## Inhaltsverzeichnis

Vorwort .....	8
1. Einleitung .....	9
2. Das Portfolio als Entwicklungsinstrument im Vergleich zu bestehenden Lehr- und Lernformen .....	12
2.1. Selbstbestimmung und Selbststeuerung – eine Begriffsbestimmung .....	13
2.1.1. Der Selbstbestimmungsbegriff als Bildungsideal .....	13
2.1.2. Der Selbstbestimmungsbegriff im Rahmen der Portfolioarbeit .....	15
2.2. Portfolio: Die Wurzeln des Begriffs sowie des Konzepts .....	16
2.3. Portfolio: Das Spektrum eines Begriffes .....	20
2.3.1. Wissenschaftliche Betrachtungsweisen .....	21
3. Rahmenbedingungen und Grundlagen für eine gelungene Portfolioarbeit .....	24
3.1. Wie plant und organisiert man die Arbeit mit dem Portfolio? .....	26
3.2. Grundtypen von Portfolios .....	28
3.3. Veränderungen der Lehr- und Lernkultur .....	31
3.3.1. Die Rolle der Lehrperson – Lernberater/-in statt Allwissende/Allwissender .....	31
3.3.2. Leistungsbewertung mit Portfolios .....	33
3.3.3. Die Erstellung von Kriterienkatalogen .....	34
3.4. Der theoretische Ansatz hinter dem Wechsel von der Entindividualisierung zur Individualisierung .....	36
3.4.1. Definition von Kognition und Metakognition .....	37
4. Kompetenzorientiert Unterrichten mit Portfolios .....	39
Exkurs: Die Bildungsstandards der 13. Schulstufe .....	39
4.1. Wissen, Können, Wollen – Kriterien eines kompetenzorientierten Unterrichts .....	41
4.1.1. Kompetenzen mit (Kultur-)Portfolios erreichen .....	46
5. Schulisches Schreiben und der Erwerb von Schreibkompetenz (schreibdidaktische Konzeptionen) .....	49
5.1. Nicht Lernbares lernbar machen? – Vom Lernen und Lehren des Schreibens .....	50
5.1.1. Was heißt es, „schreibkompetent“ zu sein? .....	50
5.2. Wissensarten kompetenzorientierten Schreibens .....	51
5.3. Der schulische Schreibprozess .....	53

5.3.1. Förderung der Kompetenzentwicklung durch Rückmeldung und Überarbeitung.....	54
5.3.1.1. Die Entwicklung von Schreibkompetenz durch das Kommentieren von Texten Gleichaltriger: Die Textwanderung .....	54
5.3.2. Modelle des Schreibens und die Berücksichtigung der Teilprozesse ....	63
5.3.2.1. Flower und Hayes .....	63
5.3.2.2. Bereiter.....	65
5.3.2.2.1. Kritik an den Modellen.....	66
5.3.2.3. Becker-Mrotzek und Böttcher: Schreiben als komplexe Sprachhandlung .....	68
5.4. Schreiben als Reflexionsinstrument.....	71
6. Empirische Untersuchung .....	75
6.1. Forschungsziel.....	75
6.2. Methodik .....	75
6.3. Darstellung des empirischen Materials in meiner Arbeit .....	77
6.4. Der institutionelle Rahmen – Die Schulen des <i>bfi Wien</i> .....	78
6.5. Die Durchführung der Portfolioarbeit in der 3. Klasse der Handelsschule (3aS) des <i>bfi Wien</i> im Schuljahr 2009/2010.....	78
6.5.1. Rahmenbedingungen .....	80
6.5.1.1. Die Einführung des Portfolios.....	80
6.5.1.2. Themenkreis und Zeitplanung.....	84
6.6. Auswertung.....	85
6.6.1. Veränderung der Lehr- und Lernkultur .....	86
6.6.1.1. Veränderung des Lernens und Lehrens durch Selbstbestimmung und Individualität .....	86
6.6.1.2. Veränderung des Lernens und Lehrens durch den Austausch unter Peers und der Unterstützung der Lehrperson .....	94
6.6.2. Das Portfolio vor dem Hintergrund der prozess- und kompetenzorientierten Schreibdidaktik.....	101
6.6.2.1. Veränderung durch Prozess- und Kompetenzorientierung.....	102
6.6.3. Metakognitive Bewusstheit mittels Portfolio erreichen.....	107
6.6.3.1. Beispiele von Versuchen der Lernenden, ihre Schreib- und Lernprozesse zu beschreiben .....	109
7. Resümee.....	112

Literaturverzeichnis .....	115
Anhang .....	124

## **Abbildungsverzeichnis**

Abbildung 1:Portfoliobegriffe.....	20
Abbildung 2: Die verschiedenen Portfoliokonzepte im Überblick.....	28
Abbildung 3:.....	39
Abbildung 4: Deskriptoren des Kompetenzbereichs „Schreiben“.....	40
Abbildung 5: Didaktisches Dreieck .....	41
Abbildung 6: Kompetenzanforderungen .....	41
Abbildung 7: Merkmale kompetenzorientierten Unterrichts .....	43
Abbildung 8: Kompetenzorientierung in der Portfolioarbeit.....	47
Abbildung 9: Wissensarten .....	52
Abbildung 10: Wissensarten des Schreibens .....	53
Abbildung 11: Structure of the writing model .....	63
Abbildung 12: Schreibmodell nach Bereiter.....	65
Abbildung 13: Schreiben als schriftsprachliches Handeln .....	69
Abbildung 14: Merkmale stereotyp quantitativer und qualitativer Ansätze.....	76

## **Vorwort**

Der Beweggrund, meine Diplomarbeit über das Portfoliokonzept zu schreiben, entspringt mehreren Motivationsquellen.

Als Schülerin war ich im Rahmen des Wahlfaches „Kunst und Kultur“ in ein Pilotprojekt involviert, welches es den Absolvent/-innen ermöglichte, „Deutsch“ als mündliches Wahlfach bei der Reife- und Diplomprüfung zu wählen. Während der zwei Jahre, in welchen ich am „Kunst und Kultur“-Unterricht teilnahm, wurde ich mit dem Portfolio bzw. der Portfolio-Methode vertraut gemacht und war anfangs überrascht, welche Freiräume mir dadurch eröffnet wurden. Zu einem späteren Zeitpunkt, nämlich während der Reife- und Diplomprüfung, war ich stolz darauf, zeigen zu können, woran ich gearbeitet und mit welchen Inhalten ich mich beschäftigt hatte. Die thematische Vielfalt des „Kulturportfolios“, das Grundlage der mündlichen Reife- und Diplomprüfung war, zielte u.a. darauf ab, Fertigkeiten wie das Argumentieren in der Prüfung mit dem Portfolio zu beweisen.

Während der Studienzeit stieß ich ebenfalls auf das Portfolio als Methode, wobei dieses im universitären Rahmen vor allem als Produktportfolio gesehen wurde. Diese unterschiedlichen Verwendungsweisen veranlassten mich dazu, mich mit dem Konzept näher auseinanderzusetzen, und als ich im Schuljahr 2009/2010 neben meinem Studium an den Schulen des Bfi Wien Deutsch zu unterrichten begann, wollte ich meine positive Erfahrung, die ich als Schülerin mit dem Portfoliokonzept gemacht hatte, mit den Schüler/-innen der Handelsschule teilen und startete im Rahmen des Literaturunterrichtes mein erstes „Portfolioprojekt“.

Neben dem theoretischen Hintergrund des Portfolioansatzes werden meine Erfahrungen mit dem Portfolio als Lehrperson Gegenstand des empirischen Teils dieser Arbeit sein.



## 1. Einleitung

Das Portfolio als didaktische Methode hat seine Wurzeln in den USA und gewinnt seit einigen Jahren im deutschsprachigen Raum sowohl im schulischen als auch im universitären Bereich immer mehr an Bedeutung, weil es in der pädagogisch-didaktischen Konzeption eine Entwicklung bzw. Weiterentwicklung der Lehr- und Lernkultur darstellt. Kennzeichnend für die Arbeit mit dem Portfolio, das eine Sammlung von Produkten ist und deren Entwicklung bzw. Prozesse dokumentiert, ist das selbstgesteuerte, individualisierte Lernen, in dessen Zentrum die Reflexion der Lernenden steht. Reflexives Denken und Handeln gewinnt in wesentlichen Bereichen des Lebens immer mehr an Bedeutung, weshalb es von besonders großer Relevanz ist, dass Lehrpersonen dieses vor allem im Hinblick auf die Reife- und Diplomprüfung fordern und fördern.

Die Arbeit mit dem Portfolio bietet die Möglichkeit, mehrere Kompetenzbereiche innerhalb eines Themas abzudecken und den Schüler/-innen durch die Begleitung seitens der Lehrperson konstruktiv zu helfen, z.B. die Überarbeitung von Texten vorzunehmen. Durch dieses regelmäßige dialogische und nicht an Defiziten orientierte Lehren und Lernen wird die bzw. der Lernende innerhalb des Arbeitsprozesses zur Reflexion über das bisherige Produkt sowie dessen Überarbeitung angeregt, was dazu führt, dass das Endprodukt mehrere Reflexions- und Überarbeitungsphasen durchlaufen hat. Beim Endprodukt angelangt, reflektieren die Schüler/-innen in einer Metareflexion, welche das Herzstück des Portfolios darstellt, den gesamten Prozess.

Mit der Bedeutungsgewinnung einher geht der Einsatz des Portfolios in der Unterrichtspraxis, zumal es seit 2004 im Lehrplan der Handelsakademie unter dem Begriff „Kulturportfolio“<sup>1</sup> zu finden ist. Es ist allerdings darauf hinzuweisen, dass sich der Begriff „Portfolio“ zwar in allen fünf Jahrgängen unter dem Terminus „Basislehrstoff“ findet, aber ein Lehrplan nie Methoden vorgeben kann, weil prinzipiell Methodenfreiheit herrscht. Das „Kulturportfolio“ kann demnach von der Lehrperson entweder lediglich als „Verpackung“ im Sinne einer Mappe gesehen werden, in der die Schüler/-innen Materialien unkommentiert und unreflektiert sammeln, oder als

---

<sup>1</sup> [http://www.eduhi.at/dl/598\\_Anlage\\_A1.pdf](http://www.eduhi.at/dl/598_Anlage_A1.pdf) (6.1.2011)

Methode. Ziel des Kulturportfolios ist es, die Intensität der wirtschaftlichen Ausbildung durch die Beschäftigung mit kulturellen Aspekten abzurunden und mehr Raum für die Allgemeinbildung zu schaffen. Die Integration allgemeiner und kaufmännischer Bildung soll damit erleichtert werden.<sup>2</sup> Im Rahmen eines gewissen Themenkreises soll die Portfoliomethode in der Unterrichtspraxis dazu beitragen, eine Brücke zwischen dem Lehren, Lernen und Bewerten zu schlagen. Die Schüler/-innen sollen unter den Aspekten Eigenverantwortung und Reflexion ihre Kompetenzen ohne Anspruch auf Perfektion erweitern, vertiefen und festigen können.

Das Portfolio als Lehr- und Lerninstrument kann vor allem im Hinblick auf die zunehmend multikulturellen Klassen, die Bildungsstandards und die Einführung der standardisierten, kompetenzorientierten Reife- und Diplomprüfung als Möglichkeit der individuellen Weiterentwicklung gesehen werden. Im schulischen Rahmen sollen die Schüler/-innen zu leistungsbereiten und leistungsfähigen Menschen heranwachsen. Vor allem der Deutschunterricht bietet viele Möglichkeiten, was diesen Anspruch betrifft. Leistungsstarke Schüler/-innen erhalten durch dieses Instrument die Möglichkeit, ihre Stärken auszuweiten, und leistungsschwache Schüler/-innen erhalten die Möglichkeit, sich im Prozess der Portfolioarbeit zu verbessern, eigene Schwächen zu erkennen und aus diesen zu lernen.

Die vorliegende Arbeit erläutert vor dem Hintergrund des schreibdidaktischen Ansatzes der Prozessorientierung nicht nur das theoretische Konzept der Portfolioarbeit, sondern beinhaltet auch einen empirischen Teil.

Im Fokus des theoretischen Teils stehen die *Grundlagen der Portfolioarbeit*, die sich, ausgehend von der Komplexität der Portfoliodefinition, über die Grundtypen von Portfolios bis hin zur *Veränderung der Lehr- und Lernkultur* mit dem Portfolio erstrecken sowie die *Kompetenz- und Schreibprozessorientierung*, in deren Mittelpunkt die Erwartungshaltung gestellt wird, mit welcher in der fachdidaktischen Literatur an das *Schreiben als Lern- und Reflexionsinstrument* herangegangen wird.

---

<sup>2</sup> vgl. Schwarz, Johanna: Standards, nicht Standardisierung! Potenzial und Grenzen standardisierter Portfolios für Unterricht und Schule. In: Biemann, Christine / Karin Volkwein (Hg.): Portfolio-Perspektiven. Schule und Unterricht mit Portfolios gestalten. Weinheim und Basel: Beltz 2010, S.170.

Im Mittelpunkt des *empirischen Teils* steht die *exemplarische Analyse der Portfoliomethode in der Unterrichtspraxis*, die in der Sekundarstufe II der Schulen des bfi Wien, an welchen ich im Schuljahr 2009/10 unterrichtete, in einer dritten Klasse Handelsschule eingeführt wurde. In einem ersten Schritt werden die institutionellen Rahmenbedingungen der Schule als Ort des Lehrens und Lernens dargestellt und in weiterer Folge wird ein kurzer Abriss des Portfoliokonzepts vorgestellt.

Davon ausgehend wird anhand der exemplarischen Analyse von Reflexionen der Schüler/-innen ausgeführt, welche Möglichkeiten der Einsatz von Portfolios im Deutschunterricht bietet und ob die Veränderung der Lehr- und Lernkultur zur Schreibmotivation beiträgt. Anschließend geht es in Verbindung mit der Prozess- und Kompetenzorientierung um die Beantwortung der Frage, ob die Portfoliomethode vor allem durch die Reflexion eine intensive Auseinandersetzung mit der eigenen kognitiven Konstruktion ermöglicht.

Den Abschluss der Arbeit bilden gewonnene Erkenntnisse und die daraus resultierenden Schlussfolgerungen für die Unterrichtspraxis.

## **2. Das Portfolio als Entwicklungsinstrument im Vergleich zu bestehenden Lehr- und Lernformen**

Das Besondere des Portfolios im Vergleich zu anderen Lehr- und Lernformen besteht in seiner Doppelfunktion. Thomas Häcker befasst sich im Rahmen seiner wissenschaftlichen Tätigkeit mit dem Portfolio als Entwicklungsinstrument und weist darauf hin, dass zu Beginn der 1990er Jahre in den USA Vertreter/-innen des Portfolioansatzes dieses Instrument entweder als Lehr- oder als Beurteilungsinstrument betrachteten. Dass dieser Unterschied kaum existiert und das Portfolio eine Brückenfunktion darstellt, die darin besteht, dass es in seiner Konzeption das Lehren mit dem Bewerten verbindet, ergaben Praxisforschungen. Um diese Brückenfunktion zu forcieren, ist die Professionalisierung der Lehrpersonen in der schulischen Praxis von großer Bedeutung, weil erfolgreiches Arbeiten mit dem Portfolio immer auch das Wissen um die theoretische Konstruktion voraussetzt und das Portfolio nur unter dieser Bedingung als Entwicklungsinstrument für selbstbestimmtes und selbstgesteuertes Lernen fungieren kann.<sup>3</sup> Häcker betont insbesondere, dass es sowohl auf Seite der Lehrenden als auch auf jener der Lernenden schnell zu Enttäuschungen kommen kann, wenn Portfolios unter der Annahme eingesetzt werden, dass sie „motivationale Probleme, Widerstände und andere bekannte Begleitphänomene schulischen Lernens“<sup>4</sup> beheben könnten.

Portfolios können erst dann zu einer Motivationsquelle werden, wenn den Schüler/-innen sowohl Selbststeuerung als auch Selbstbestimmung des Lernens zugestanden wird und damit einhergehend der thematische Aspekt des Lernens (Inhalte, Ziele) mit dem operativ-regulativen Aspekt des Lernens (Methoden, Lerntempo, Beurteilung, Kriterien etc.) zusammenfällt.<sup>5</sup> Aufgrund der Relevanz der Termini der Selbstbestimmung und Selbststeuerung werden diese mit Bezug zum Portfolioansatz im Folgenden näher erläutert.

---

<sup>3</sup> vgl. Häcker, Thomas: Portfolio: Ein Entwicklungsinstrument für selbstbestimmtes Lernen. Eine explorative Studie zur Arbeit mit Portfolios in der Sekundarstufe I. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren <sup>2</sup>2007, S. 87 (Schul- und Unterrichtsforschung Band 3).

<sup>4</sup> Häcker, Thomas: Portfolio – ein Medium im Spannungsfeld zwischen Optimierung und Humanisierung des Lernens. In: Gläser-Zikuda, Michaela / Tina Hascher (Hg.): Lernprozesse dokumentieren, reflektieren und beurteilen. Lerntagebuch und Portfolio in Bildungsforschung und Praxis. Bad Heilbrunn: Klinkhardt 2007a, S. 72.

<sup>5</sup> ebd. S. 71.

## **2.1. Selbstbestimmung und Selbststeuerung – eine Begriffsbestimmung**

Die Betrachtungsweisen des Begriffes der Selbstbestimmung sind vielfältig. Der Terminus kann auch politisch, philosophisch, pädagogisch und psychologisch interpretiert werden, wobei sich diese Arbeit an die Begriffsbestimmung im Rahmen des Bildungskontextes anlehnt, in dem nach Gerhardt<sup>6</sup> seit 1960 Selbstbestimmung und Selbstverwirklichung, zusammen mit Emanzipation und Mündigkeit, zu den am häufigsten angeführten Curricularzielen gehören. Während Mündigkeit vom bildungstheoretischen Standpunkt darauf abzielt, „die Lebensführung zu reflektieren und zu dieser Stellung nehmen zu können“<sup>7</sup>, „ist unter Emanzipation die Transformierung von einem abhängigen zu einem unabhängigen Status zu verstehen.“<sup>8</sup> Der Begriff der Autonomie wird im bildungstheoretischen Kontext meist mit jenem der Selbstbestimmung gleichgesetzt und meint die bereits erlangte Selbstständigkeit und Unabhängigkeit des Subjektes.

### **2.1.1. Der Selbstbestimmungsbegriff als Bildungsideal**

Mit der curricularen Wende der 1960er Jahre wird die Selbstbestimmung zum Bildungsideal erklärt und in zahlreichen Didaktiken, wo sie als Charakteristikum eines gebildeten Menschen postuliert wird, thematisiert.

So bettet unter anderem Wolfgang Klafki in seiner kritisch-konstruktiven Didaktik, welche die Inhaltsdimension des Unterrichtens und Lernens und die methodischen Fragen aus der Didaktik zusammenführt<sup>9</sup>, die Prinzipien der Selbstbestimmung, der Mitbestimmung und der Solidarität in den schulischen Lehr- und Lernprozess ein, in welchem sie auch verwirklicht werden sollen. Klafki konkretisiert diese Forderung damit, dass Schüler/-innen in die Unterrichtsplanung und Unterrichtskritik

---

<sup>6</sup> vgl. Gerhardt, Volker: Selbstbestimmung. In: Ritter, Joachim / Karlfried Gründer / Gabriel Gottfried (Hg.): Historisches Wörterbuch der Philosophie. Basel: Schwabe & Co AG 1992 (Band 9), S. 344.

<sup>7</sup> Benner, Dietrich / Friedhelm Brüggem: Mündigkeit. In: Benner, Dietrich / Jürgen Oelkers (Hg.): Historisches Wörterbuch der Pädagogik. Weinheim und Basel: Beltz 2004, S. 687.

<sup>8</sup> Ruhloff, Jörg: Emanzipation. In: Benner, Dietrich / Jürgen Oelkers (Hg.): Historisches Wörterbuch der Pädagogik. Weinheim und Basel: Beltz 2004, S. 279.

<sup>9</sup> vgl. Klafki, Wolfgang: Grundlinien kritisch-konstruktiver Didaktik. In: Klafki, Wolfgang (Hg.): Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Weinheim und Basel: Beltz 1985.

miteinbezogen werden sollen.<sup>10</sup> Beispiele dafür, wie diese Umsetzung zu realisieren wäre und inwiefern Themen und Interessen der Lernenden von Bedeutung sind, lässt Klafki unerwähnt. In seinen Ausführungen deutet er lediglich an, dass als Ziel und Thema für die Unterrichtsplanung all das geeignet ist, was der Selbstbestimmung, der Mitbestimmung und der Solidarität dient.<sup>11</sup>

Wolfgang Schulz' didaktische Intention besteht in der „Erziehung zur größtmöglichen Verfügung aller über sich selbst.“<sup>12</sup> Unter dem Aspekt der partizipativen Teilnahme der Schüler/-innen an der Unterrichtsplanung führt er hier vor allem die gemeinsame Zielsetzung, die gemeinsame Auswahl an Inhalten aller am Unterricht Beteiligten und den Unterrichtsbezug zur Lebenssituation der Lernenden an.<sup>13</sup> Er vertritt die Auffassung, dass die Schüler/-innen, um in einer komplexen Gesellschaft, „in der intentionale pädagogische Interaktion eine regelmäßige, disziplinierte, institutionalisierte und professionelle Tätigkeit ist“<sup>14</sup>, bestehen zu können, es wichtig ist, sie zu handlungsfähigen Gesellschaftsmitgliedern werden zu lassen, und hierzu ist nicht nur die Verständigung mit ihnen notwendig, sondern auch ihre Mitbestimmung, denn

die zur individuellen und gesellschaftlichen Reproduktion erachteten Kenntnisse, Fertigkeiten und Einstellungen sollen immer zugleich mit Autonomie, Selbstbestimmung, Selbstverfügbarkeit und Solidarität vermittelt werden.<sup>15</sup>

Wird ein Blick auf die kritisch-kommunikative Didaktik geworfen, deren führender Vertreter Rainer Winkel war, ist deren Bestreben ein emanzipatorischer, kooperativer, transparenter, interaktions- und schülerorientierter Unterricht mit Mit- und Selbstbestimmung.<sup>16</sup>

---

<sup>10</sup> vgl. ebd., S. 77.

<sup>11</sup> vgl. ebd.

<sup>12</sup> vgl. Schulz, Wolfgang: Ein Hamburger Modell der Unterrichtsplanung – Seine Funktionen in der Alltagspraxis. In: Adl-Aminie, Bijan / Rudolf Künzli (Hg.): Didaktische Modelle und Unterrichtsplanung. München: Juventa 1980, S. 58.

<sup>13</sup> Schulz, Wolfgang: Unterrichtsplanung. München: Urban & Schwarzenberg <sup>2</sup>1980a, S. 104.

<sup>14</sup> Wiater, Werner: Unterrichten und lernen in der Schule. Eine Einführung in die Didaktik. Donauwörth: Auer <sup>2</sup>1997, S. 55.

<sup>15</sup> ebd. S. 56.

<sup>16</sup> vgl. ebd. S. 59.

Mit den angeführten essenziellen Didaktiker/-innen und Didaktiken soll aufgezeigt werden, dass die Mit- und Selbstbestimmung schon mit der curricularen Wende zur zentralen Zielsetzung in bildungstheoretischen Diskursen wurde, es allerdings keine Antwort auf das „Wie“, nämlich der Möglichkeit einer realisierbaren Umsetzung im Unterricht, gab und aus der Konsequenz dieses Defizits und der Ambivalenz vieler Lehrender zu diesen Neuansätzen diese Zielkategorien schulische Institutionen häufig nur streiften und kaum Einzug in die Unterrichtspraxis fanden. Das bedeutet, dass den „didaktischen Ausrichtungen [...] ein praxisorientierter Leitfaden“<sup>17</sup> fehlt, der beantwortet, wie selbstbestimmtes Lernen geplant und durchgeführt werden kann.

Publikationen zum Portfolioansatz und zahlreiche Beispiele in diesen zeigen, dass das Portfolio für die didaktische Praxis eine gute Option darstellt, die Selbst- und Mitbestimmung zum Kern schulischen Lehrens und Lernens zu machen, weshalb nachstehend die Auseinandersetzung mit dem Begriff im Rahmen des Portfolios implementiert wird.

### **2.1.2. Der Selbstbestimmungsbegriff im Rahmen der Portfolioarbeit**

Häcker bringt den Begriff der Selbststeuerung in unmittelbaren Zusammenhang mit der neoliberalen Entwicklung der Gesellschaft und deren Auswirkungen auf das Bildungssystem, das zunehmend ein selbstgesteuertes Lernen anstrebt, um das pädagogisch-didaktisch überholte Konzept der Lehrendenzentriertheit aufzubrechen, die Schüler/-innen in den Mittelpunkt des Unterrichtsgeschehens zu stellen und dadurch eine höhere Qualität des Lernens zu erreichen. Dies erfordert, dass die Lehrpersonen ihr didaktisch-methodisches Konzept zunehmend auf den Prozess des Lernens ausrichten und die Lernenden möglichst früh zu selbstgesteuertem und selbstbestimmtem Lernen befähigt werden. Im Unterschied zur Selbstbestimmung des Lernens, welche den thematischen Aspekt des Lernens meint und den Lernenden ermöglicht, an der Auswahl des Inhaltes und der Lernziele teilzuhaben, geht es bei der Selbststeuerung, dem regulativ-operativen Aspekt des Lernens, vor allem darum, dass es in der Eigenverantwortung der Lernenden liegt, zu welchem

---

<sup>17</sup> Wiedenhorn, Thomas: Das Verhältnis von Allgemeiner Didaktik, Fachdidaktik und Portfoliokonzept. In: Biermann, Christine / Karin Volkwein (Hg.): Portfolio-Perspektiven. Schule und Unterricht mit Portfolios gestalten. Weinheim und Basel: Beltz 2010, S. 33.

Zeitpunkt und an welchem Ort sie welche Leistung erbringen und wie sie diese erreichen wollen.<sup>18</sup>

Häcker betont, dass im Zentrum des Interesses der Portfolioarbeit sowohl die Selbstbestimmung als auch die Selbststeuerung liegen soll, weil andernfalls die Gefahr besteht, dass die Lernprozesse fremdbestimmt bleiben und das Portfolio als Lehr- und Lerninstrument im pädagogisch-didaktischen Rahmen seine Attraktivität verliert.<sup>19</sup> Attraktivität erlangt das Portfolio seitens der Schüler/-innen vor allem dadurch, dass sie die Lernziele und Lerninhalte so gestalten können, dass sie diese in ihren situativen Kontext eingliedern können und dadurch der Lerngegenstand aus ihrer Sicht Sinn erhält, was wiederum nachhaltiges Lernen fördert.

Die begriffliche Auseinandersetzung mit dem selbstgesteuerten und selbstbestimmten Lernen wirft u.a. die Frage auf, welche Rolle der Lehrperson zukommt, wenn viele der Kompetenzen der Lehrperson nun auf die Lernenden übertragen werden und die Lernergebnisse in ihrer Eigenverantwortung liegen. Die Rolle der Lehrperson wird in erster Linie jene der Lernbegleiterin bzw. des Lernbegleiters sein. Eine allgemeingültige Antwort darauf, was diese Rolle konkret beinhaltet, kann nicht gegeben werden, weil allorts Lehr- und Lernprozesse unter verschiedensten Rahmenbedingungen stattfinden. Auf die mögliche Handlungs- und Unterstützungsbreite der Lernbegleiterin bzw. des Lernbegleiters wird in einem anderen Kapitel (siehe 3.3.1.) noch näher eingegangen.

## **2.2. Portfolio: Die Wurzeln des Begriffs sowie des Konzepts**

Der Begriff des Portfolios ist keine Neuschöpfung, sondern „leitet sich aus dem italienischen Begriff ‚portafoglio‘ ab, der sich aus dem Verb ‚portare‘ (tragen) und dem Nomen ‚foglio‘ (Blatt) zusammensetzt.“<sup>20</sup>

Ein Rückblick in die kunstgeschichtliche Epoche der Renaissance zeigt, dass die Künstler/-innen schon damals Mappen mit ihren Arbeiten mit sich führten, um sich

---

<sup>18</sup>vgl. Häcker (2007), S. 62.

<sup>19</sup>vgl. Häcker (2007a), S. 64-67.

<sup>20</sup>Häcker, Thomas: Wurzeln der Portfolioarbeit. Woraus das Konzept erwachsen ist. In: Brunner, Ilse / Thomas Häcker / Felix Winter (Hg.): Das Handbuch Portfolioarbeit. Konzepte, Anregungen, Erfahrungen aus Schule und Lehrerbildung. Seelze-Velber: Kallmeyer und Klett<sup>2</sup>2008, S. 27.



beispielsweise an Akademien zu bewerben. Diese Mappen enthielten nicht nur die leistungsstärksten Arbeiten, sondern auch Skizzen und Entwürfe, um vorzeigen zu können, welche Entwicklung ihr künstlerisches Schaffen im Laufe der Zeit nahm. Später fand der Begriff des Portfolios nicht nur im kunstschaftenden Bereich Verwendung, sondern auch in den Investmentportfolios des Finanzwesens, die Aufstellungen über Wertpapierbestände beinhalten. Als der Begriff des Portfolios in den Bildungsbereich übernommen wurde, war eine Kontextualisierung mit den Portfolios aus anderen Bereichen durchaus gewollt, denn auch das schulische Portfolio trägt die charakteristischen Züge der Transportierbarkeit, des Herzeigens der Kompetenzen der Lernenden sowie die Weiterentwicklung dieser.<sup>21</sup>

Um dem Ursprung des Portfoliokonzepts nachzugehen, muss der europäische Raum des 21. Jahrhunderts verlassen werden und die USA der 1980er Jahre müssen in den Blick genommen werden, wo in dem 1983 veröffentlichten Bericht „A Nation at Risk“ viele kritische Stimmen aus dem Bildungssektor, aber auch aus der Arbeitswelt bezüglich der Qualität des Schulwesens aufhorchen ließen:

We have heard the voices of high school and college students, school board members, and teachers; of leaders of industry, minority groups, and higher education; of parents and State officials. We could hear the hope evident in their commitment to quality education and in their descriptions of outstanding programs and schools.<sup>22</sup>

Der Auszug aus dem Bericht verdeutlicht, dass die Aufforderung, das Lehren und Lernen reformieren zu müssen, nicht ausschließlich aus dem Bildungssektor kam, sondern sowohl von Führungskräften aus der Arbeitswelt, welche die späteren Absolvent/-innen aufnehmen, als auch von Minderheiten, die das Engagement qualitativ hochwertiger Bildung begrüßten, doch dazu müsste sich, um intellektuelle Individuen hervorzubringen, vor allem die Art der Leistungsbeurteilung ändern.

We define "excellence" to mean several related things. At the level of the individual learner, it means performing on the boundary of individual ability in ways that test and push back personal limits, in school and in the

---

<sup>21</sup> vgl. Häcker (2008), S. 28.

<sup>22</sup> [http://www.njafter3.org/edu/docs/Reports\\_A-Nation-At-Risk.pdf](http://www.njafter3.org/edu/docs/Reports_A-Nation-At-Risk.pdf) (30.12.2010)

workplace. Excellence characterizes a school or college that sets high expectations and goals for all learners, then tries in every way possible to help students reach them. Excellence characterizes a society that has adopted these policies, for it will then be prepared through the education and skill of its people to respond to the challenges of a rapidly changing world. Our Nation's people and its schools and colleges must be committed to achieving excellence in all these senses.<sup>23</sup>

In diesem Textausschnitt wird konkretisiert, was das „Erstklassige“ im Bildungswesen auf den unterschiedlichen Ebenen sein kann. Auf der Ebene der einzelnen Lernenden bedeutet es vor allem, individuellen Fähigkeiten Platz einzuräumen, was durch die Art der schulischen Testdurchführung nicht gegeben ist. Ausgezeichnet ist auf einer weiteren Ebene eine Schule oder Hochschule dann, wenn Erwartungen und Ziele so gesetzt werden, dass die Schüler/-innen und Student/-innen sie auf unterschiedliche Weise erreichen können. Exzellent ist eine Gesellschaft demnach dann, wenn sie diese Bildungspolitik angenommen hat, weil dadurch auch das Bildungs- und Qualifikationsniveau der Menschen steigt und sie so besser auf die Herausforderungen einer sich rasch verändernden Welt reagieren können.

Dieser Bericht wird als Beweggrund für die Bildungsreformbemühungen gesehen und bewirkte, dass man allmählich begann, sich für andere Formen des Lehrens und Lernens abseits von Multiple-Choice-Tests zu interessieren und Alternativen zu finden, die sowohl als Lehr- als auch als Beurteilungsinstrument fungieren können. Eines dieser Instrumente war das Portfolio, das als Methode relativ schnell Einzug in die amerikanischen Schulklassen fand und zu Beginn der 1990er Jahre auch in den deutschsprachigen Raum vordrang, aber erst zwischen 2000 und 2003 von einer breiteren Öffentlichkeit, vor allem aufgrund der zunehmenden offenen und schüleraktiven Lernmethoden, den aber nicht dazu passenden Beurteilungsformen, wahrgenommen wird.<sup>24</sup>

Wird der gesamte Entwicklungsprozess des Portfolios betrachtet, so ist zu erkennen, dass sowohl in den Anfängen als auch im aktuellen Bildungskontext der Portfolioidee

---

<sup>23</sup> ebd. (30.12.2010)

<sup>24</sup> vgl. Häcker (2008), S. 29-30.

das Bedürfnis zugrunde [liegt], Wertvolles, Alltägliches oder Einzigartiges zusammenzutragen und sich ein Bild davon zu machen. Es ist eine Form der Auseinandersetzung mit dem Objekt und dadurch indirekt eine emotionale, ästhetische, visuelle und kognitive Aneignung der Welt.<sup>25</sup>

Die Abweichung des schulischen Portfolios ist lediglich in dem grundlegenden Augenmerk auf die Gestaltung von Lehr- und Lernprozessen konstituiert.

Es kann festgehalten werden, dass sich alternative Lehr- und Lernmethoden immer dort etablieren, wo bildungspolitische Diskussionen stattfinden.

---

<sup>25</sup> Endres, Wolfgang (Hg.) / Thomas Wiedenborn / Anja Engel: Das Portfolio in der Unterrichtspraxis. Präsentations-, Lernweg- und Bewerbungsportfolio. Weinheim und Basel: Beltz 2008, S. 9.

## 2.3. Portfolio: Das Spektrum eines Begriffes

Die Vielfalt der Einsatzmöglichkeiten des Portfolios sowie dessen unterschiedliche Zielgerichtetheit spiegeln sich auch in der Portfoliodefinition wider, die, je nach Ziel und Zweck, anders ausfällt. Dies bedeutet, dass es keine universell gültige Definition gibt.

Häcker veranschaulicht dieses Spektrum des Portfoliobegriffes in einer Grafik, die an dieser Stelle anders visualisiert, aber mit gleichem Inhalt dargestellt wird.

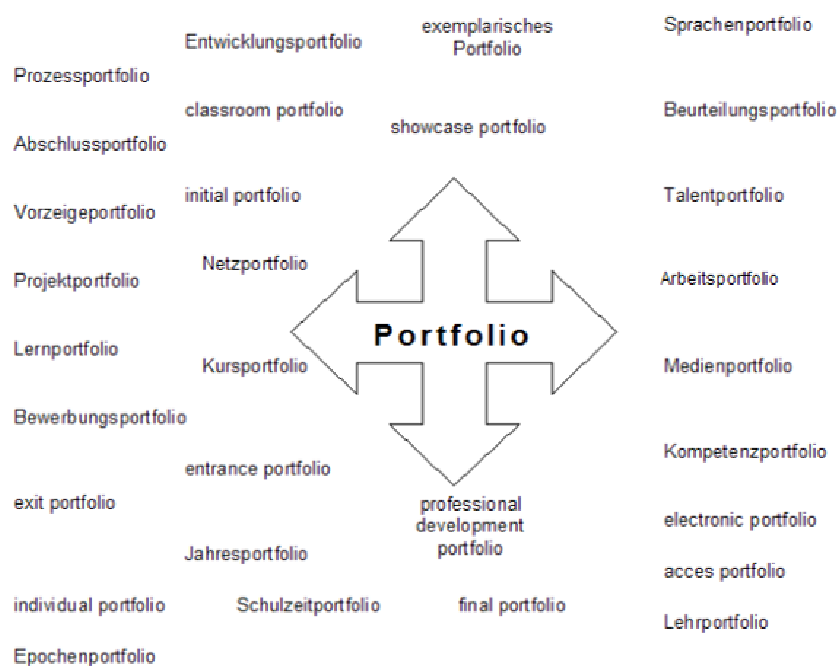


Abbildung 1:Portfoliobegriffe<sup>26</sup>

Die Vielfalt des Begriffes und der Portfolioarbeit bedeuten nicht, dass es keinen gemeinsamen Dreh- und Angelpunkt gibt, um dem Portfolio als Lehr- und Lerninstrument einen eigenständigen pädagogisch-didaktischen Rahmen zu gewähren (siehe 3.).

<sup>26</sup> Häcker, Thomas: Vielfalt der Portfoliobegriffe. Annäherungen an ein schwer fassbares Konzept. In: Brunner, Ilse / Thomas Häcker / Felix Winter (Hg.): Das Handbuch Portfolioarbeit. Konzepte, Anregungen, Erfahrungen aus Schule und Lehrerbildung. Seelze-Velber: Kallmeyer und Klett<sup>2</sup>2008a, S. 33.

Um Klarheit in das Portfoliokonzept und das dahinterstehende Ziel zu bringen und zum Kerngedanken dieses Instruments vorzudringen, ist es von Bedeutung, nach dem Zweck des Portfolios (Beurteilungs-, Bewerbungs-, Vorzeige- und Entwicklungsportfolio), nach den Qualifikationen, die dokumentarisch festgehalten werden (Medien- und Sprachenportfolio), nach der Chronologie eines Bildungsganges, in der das Portfolio zum Einsatz kommt (entrance portfolio, exit portfolio), nach der Form des mit ihm verbundenen Unterrichts (Projektportfolio), dem Medium, in dem das Portfolio erstellt wurde (electronic portfolio), und nach dem Zeitrahmen, über den das Portfolio geführt wurde (Epochen-, Kurs-, Jahres- und Schulzeitportfolio) zu fragen.<sup>27</sup>

Die einzelnen Punkte ermöglichen eine Annäherung an das Konzept und verdeutlichen, dass das Gemeinsame der Portfolios in der Selbstbestimmtheit des Zeigens der eigenen Kompetenzen liegt.

### **2.3.1. Wissenschaftliche Betrachtungsweisen**

Das Spektrum des Portfoliobegriffes bringt in didaktischen Kreisen unterschiedliche Definitionen und Positionen hervor, welche im Folgenden gegenübergestellt und subsumiert werden.

Häcker nähert sich dem Begriff mit folgenden Definitionen an:

Portfolios dienen der mehr oder weniger der selbstbestimmten Darstellung des eigenen Könnens (Kompetenzdarstellung) und der eigenen Entwicklung anhand (selbst) ausgewählter Leistungsprodukte.<sup>28</sup>

Portfolios verbinden Produkt und Prozess. Sie gestatten den Autoren und Betrachtern, die Lernprodukte und den Lernprozess gemeinsam in den Blick zu nehmen und zu beurteilen. Die Verbindung von Produkt- und Prozessdarstellung erfordert ein Höchstmaß an Reflexion und eröffnet die Möglichkeit, Leistungsbeurteilung zum integralen Bestandteil eines

---

<sup>27</sup> vgl. Häcker (2008a), S. 34.

<sup>28</sup> ebd.

übergreifenden, fortlaufenden Lernprozesses zu machen (formative (Selbst-) Evaluation).<sup>29</sup>

Während die erste Definition verdeutlicht, dass das Gemeinsame der Portfolios in der Selbstbestimmtheit des Zeigens der eigenen Kompetenzen sowie in der individuellen Entwicklung der Lernenden liegt, wird die zweite Definition mit der Nennung der Produkt- und Prozessdarstellung sowie der Reflexion präziser und umreißt das Konzept deutlicher.

Portfolios sind Sammlungen von Beweismitteln, die zeigen, dass Schülerinnen und Schüler bestimmte Lernziele erreicht haben oder an welcher Stelle sie auf dem Weg zu diesen Zielen sind. Diese Beweismittel können schulische und außerschulische Arbeiten sein. Neben Arbeitsblättern und anderen schriftlichen Produkten können auch Fotos sowie Audio-Kassetten und Videos die Lernergebnisse dokumentieren. Reflexionen über ein Buch, das außerhalb der Schule gelesen wurde, oder über einen Film, der zum Unterrichtsthema passt, sind ebenfalls Lernprodukte, die Lernfortschritte und Unterrichtsinteressen der Schülerinnen und Schüler belegen.<sup>30</sup>

Brunner macht das Lernprodukt, das sie als Nachweis zur Lernzielerreichung versteht, zum Kern ihrer Begriffsbestimmung, vernachlässigt dabei aber die Komponente des selbstregulierten und eigenverantwortlichen Lernens, die allerdings neben der Reflexion das Portfolio zu einem Instrument macht, das zu einer Neugestaltung schulischen Lernens beiträgt. Besondere Erwähnung finden in Brunners Definition die unterschiedlichen Medien, die dem Portfolio als Beweis zur Erreichung der Lernziele beigelegt werden können, was verdeutlicht, dass innovative Lehr- und Lernkulturen auch die Miteinbeziehung neuer Medien forcieren.

Ein weiterer Definitionsversuch stammt von Schwarz, Volkwein und Winter, die das Portfolio als „eine Sammlung von Dokumenten, die unter aktiver Beteiligung der betreffenden Schüler/-innen zustande gekommen ist und etwas über ihre

---

<sup>29</sup> ebd., S. 35.

<sup>30</sup> Brunner, Ilse: Über das eigene Lernen nachdenken. Das Portfolio als Instrument zur Reflexion. In: Pädagogische Führung 2 (2003), S. 88.

Lernergebnisse und Lernprozesse aussagt“<sup>31</sup> charakterisieren und darüber hinaus das Portfoliokonzept unter Berücksichtigung der Kompetenzorientierung und der Veränderung der Lehr- und Lernkultur als Originalarbeiten und Reflexionen der Lernenden als nebeneinander bestehende Kernteile des Portfolios, als gemeinsame Ziel- und Kriterienformulierung der Lernenden und Lehrenden, als Präsentation des Portfolios vor Mitschüler/-innen, Eltern, Besucher/-innen, als Entfaltung der Gesprächskultur durch Gespräche über Lernen und Leistung, als Kommentierung, Selbst- und Fremdbewertung der in den Portfolios dokumentierten Leistungen<sup>32</sup> konkretisieren.

Die Vielzahl der Definitionen lässt darauf schließen, dass es sich beim Portfolio um ein Instrument handelt, das aufgrund seiner Heterogenität und Diversität eine universelle Begriffsbestimmung unmöglich macht, weshalb an dieser Stelle noch jene Definition angeführt wird, die während eines Workshops der Portfoliospezialisten Pearl und Leon Paulson im Jahre 1990 von deren Teilnehmer/-innen formuliert wurde und auf die viele referenzieren, die sich wissenschaftlich mit dem Portfoliokonzept auseinandersetzen, weil dieses für mehrere Portfoliotypen herangezogen werden kann und die Hauptmerkmale des Konzepts sowie Hinweise auf die Prozessgestaltung umfasst:

Ein Portfolio ist eine zielgerichtete Sammlung von Arbeiten, welche die individuellen Bemühungen, Fortschritte und Leistungen der / des Lernenden auf einem oder mehreren Gebieten zeigt. Die Sammlung muss die Beteiligung der / des Lernenden an der Auswahl der Inhalte, der Kriterien für die Auswahl, der Festlegung der Beurteilungskriterien sowie Hinweise auf die Selbstreflexion der / des Lernenden einschließen.<sup>33</sup>

Mit den in dieser Definition genannten Aspekten der Kompetenzdarstellung, der Verbindung von Produkt und Prozess, der Veränderung der Leistungsbeurteilung und der Lehr- und Lernkultur wird ein Rahmen für das Verständnis des Portfoliokonzeptes gesteckt, auf dessen Rahmenbedingungen nachfolgend eingegangen wird.

---

<sup>31</sup> Schwarz, Johanna / Karin Volkwein / Felix Winter (Hg.): Portfolio im Unterricht. 13 Unterrichtseinheiten mit Portfolio. Seelze-Velber: Kallmeyer und Klett 2008, S. 22.

<sup>32</sup> vgl. ebd.

<sup>33</sup> Häcker (2008a), S. 36.

### 3. Rahmenbedingungen und Grundlagen für eine gelungene Portfolioarbeit

Damit die Arbeit mit dem Portfolio erfolgreich ist und es ein wertvolles Instrument der Lernentwicklung darstellt, müssen die Schüler/-innen, sofern sie mit dem Portfolio noch nicht vertraut sind, von der Lehrperson in die prozessorientierte Vorgangsweise eingeführt werden. Die Expertise unterscheidet je nach Art des Portfolios zwischen vier und zehn Phasen, die ein Portfolio durchläuft. Aufgrund des Fokus' der Prozessorientierung wird im Folgenden auf Häcker<sup>34</sup> referenziert, der anhand des Lernportfolios sechs Phasen unterscheidet, die, sieht man von der *context definition* ab, nicht als chronologisch gelten, sondern innerhalb des Portfolioprozesses vielmehr verflochten und ineinander greifend sind.

#### 1. Context definition

Der erste Schritt in die Portfolioarbeit erfolgt durch die Klärung und Vereinbarung von Zielen und das Bekanntgeben von Informationen darüber, zu welchem Zweck es erstellt wird, welchen Anforderungen es genügen soll, in welchem Zeitrahmen es erstellt wird, welche Ressourcen zur Verfügung stehen und wer Einsicht in das Portfolio hat. Diese Transparenz ist für die Lernenden hinsichtlich des eigenverantwortlichen Lernens unerlässlich.

#### 2. Collection

Die Sammelphase verläuft parallel zu dem Lernvorhaben, dessen Verlauf und Ergebnisse im Portfolio dokumentiert und reflektiert werden. Die/Der Lernende hat sich Lernziele gesetzt, sammelt in dieser Phase alles, was im Zusammenhang mit den Lernzielen steht, und erstellt ein „mitwachsendes“ Inhaltsverzeichnis. Den Schüler/-innen bleibt überlassen, was und wie sie sammeln, jedoch erfolgt das Sammeln nicht wahllos, sondern mit dem Blick auf den Zweck und das Ziel der Portfolioarbeit.

#### 3. Selection

Dieser Schritt beinhaltet die Auswahl der gesammelten Dokumente, die ins Portfolio aufgenommen werden. Jedes einzeln ausgewählte Dokument, das

---

<sup>34</sup> Häcker (2007), S. 145-148.



die/der Schüler/-in in ihr bzw. sein Portfolio aufnehmen möchte, muss mit einer kurzen schriftlichen Begründung versehen werden. Das bedeutet, dass jene Dokumente, die aus der Sicht der Lernenden der Ergebnisdarstellung der eigenen Lernentwicklung dienen bzw. für diese notwendig sind, Eingang ins Portfolio finden. Als Kontrollfrage für eine überlegte Auswahl kann die Frage herangezogen werden: „Was würde meinem Portfolio fehlen, wenn ich dieses Dokument nicht aufnehmen würde?“. Darüber hinaus können aufgrund des sozialen, kommunikativen und kooperativen Ansatzes des Portfolios auch Mitschüler/-innen, Lehrer/-innen und die Eltern bei der Auswahl zu Rate gezogen werden.

#### 4. Reflection

Die Reflexion wird im Kreise der Expert/-innen oft als Herzstück des Portfolioprozesses bezeichnet. Reflexionen finden während des gesamten Entstehungsprozesses eines Portfolios statt und dokumentieren das eigene Lernen. Ändern sich während des Entstehungsprozesses Interessen oder Ziele, wird auch dies schriftlich festgehalten, um Irr- und Umwege im Lernprozess begreifbar zu machen. Notizen über Abweichungen von Zielen sind deshalb von Interesse, weil sie in Bezug auf den eigenen Lernprozess die reflexive Auseinandersetzung mit diesem aufzeigen. Bei der Reflexion geht es aber nicht nur um Lerninhalte, sondern auch darum, über das eigene Lernen nachzudenken sowie über Methoden.

#### 5. Projection

Bei diesem Vorgang wirft die/der Portfolioautor/-in einen Blick in die Zukunft. In Form eines Nachwortes bzw. schon als Teil des *cover letter*, der mit einem Vorwort zu vergleichen ist und die Leser/-innen des Portfolios in das Thema, aber auch in die individuelle Arbeitsweise einführt, gilt es, Resultate aus den gewonnen Einsichten mitzuteilen: Wie bin ich an mein Thema herangegangen? Wie und unter welchen Bedingungen erfolgte der Lernprozess? Welche Perspektiven ergeben sich für das zukünftige Lernen? Demnach erfolgt in diesem Schritt nicht nur eine Reflexion über die angestrebten Ziele, sondern auch das Nachdenken darüber, wie aus den eigenen positiven und negativen Erfahrungen zukünftiges Lernen erfolgen kann.

## 6. Presentation

Nach Fertigstellung des Portfolios soll dieses, seinen kommunikativen und kooperativen Zielen zufolge, zu einem Medium werden, das gemeinsam mit wertschätzender Haltung in Augenschein genommen wird, über das interagiert wird und dessen Beurteilung zwischen den Beteiligten (Lehrenden, Kolleg/-innen, Autor/-in) in einem dialogischen Verfahren stattfindet.

In meiner eigenen Unterrichtspraxis sind alle sechs Schritte Teil der Portfolioarbeit, wobei keiner dieser Schritte nacheinander erfolgt, sondern die Lernenden vielmehr parallel arbeiten. Jene Klassen, die mit dem Portfoliokonzept noch nicht vertraut sind, müssen besonders behutsam in dieses eingeführt werden, weshalb der Schritt der Kontextdefinition unabdingbar ist. Werden den Schüler/-innen die Ziele, der Zweck und die Anforderungen der Portfolioarbeit transparent gemacht, gehen sie zielgerichteter an die Arbeit heran. Besonders viel Unterstützung und Impulse brauchen Portfolioneulinge in jenen Phasen, wo sie persönliche Entscheidungen treffen müssen bzw. in reflexiven Phasen, wo es darum geht, Gedanken zum Arbeitsprozess, Schwierigkeiten etc. festzuhalten. Bezüglich des Treffens von Entscheidungen zeigt sich, dass Schüler/-innen anderen Lehr- und Lernstrukturen verhaftet sind, und stets das Urteil einer Lehrperson suchen, bevor sie tatsächlich eine Entscheidung treffen.

### **3.1. Wie plant und organisiert man die Arbeit mit dem Portfolio?**

Ähnlich wie Häcker die Portfoliophasen definiert, führt Brunner<sup>35</sup> Lehrkräfte, die sich für die Arbeit mit dem Portfolio im Klassenzimmer entschieden haben, anhand von zehn Fragen in ihre Überlegungen bezüglich der Planung und Organisation von Portfolios ein. Ihre Überlegungen geben Auskunft darüber, dass der Zeitraum, in dem ein Portfolio erstellt werden soll, von den Jugendlichen und ihrer Erfahrung mit selbstbestimmten und selbstgesteuerten Lerninstrumenten abhängig gemacht werden muss. Weitere Relevanz sieht sie darin, dass Kolleg/-innen, Schüler/-innen und eventuell auch die Eltern genauer über die Arbeit mit dem Portfolio und dessen Zielsetzung informiert werden. Sie sollen vor allem über das „Neue“ des

---

<sup>35</sup> vgl. Brunner, Ilse: So planen Sie Portfolioarbeit. Zehn Fragen, die weiterhelfen. In: Brunner, Ilse / Thomas Häcker / Felix Winter (Hg.): Das Handbuch Portfolioarbeit. Konzepte, Anregungen, Erfahrungen aus Schule und Lehrerbildung. Seelze-Velber: Kallmeyer und Klett<sup>2</sup>2008, S. 89-94.

Portfolioansatzes in Kenntnis gesetzt werden, insbesondere über die Dokumentation der Lernprozesse und der Lernfortschritte, die Beabsichtigung der Reflexionen, die zu einem tieferen Verständnis des Gelernten beitragen können, und die Integration des Portfolios in den Unterricht. Inglin<sup>36</sup> unterscheidet vier Möglichkeiten der Integration:

Im *Parallel-Modell* erstellen die Schüler/-innen mit einer Lernberatung durch die Lehrperson ihr Portfolio außerhalb des Unterrichts. Thematisch und zeitlich kann es unabhängig vom Unterricht sein. Im *Zentripetal-Modell* werden die erarbeiteten Portfolioelemente punktuell in den Unterricht integriert. Das bedeutet, dass im Rahmen des Unterrichts zu gewissen Fixpunkten (z.B. an bestimmten Wochentagen) an dem Portfolio gearbeitet wird bzw. die/der Lernende die Mitschüler/-innen über ihren/seinen derzeitigen Stand der Arbeit, Zwischenresultate und Probleme im Rahmen von Gesprächen informiert („Work in progress“- Lektionen). Eine weitere Möglichkeit, Portfolios einzubeziehen, besteht in der Realisierung sogenannter „Showcase“- Lektionen, in welchen die Schüler/-innen ausgewählte Portfolioelemente vor der Klasse präsentieren. Im *Zentrifugal-Modell* erhalten die Schüler/-innen die Möglichkeit, aufgrund exemplarischer Unterrichtsinputs Unterrichtsthemen nach persönlichen Interessen, methodisch aber gleich oder ähnlich zu gestalten, wodurch spezielle Kompetenzen gefestigt werden können. Im *Einheits-Modell* dient der gesamte Unterricht der Erstellung des Portfolios.

Inglin verweist darauf, dass sowohl das Parallel- als auch das Einheitsmodell zum einen aus ökonomischen Gründen und zum anderen aus Gründen von stringenten Lehrplanvorgaben im deutschen und österreichischen Schulsystem kaum umsetzbar sind. Als besonders erfolgreich hat sich die Kombination aus Elementen des Zentrifugal- mit jenen des Zentripetalmodells erwiesen.

Diese erfolgreiche Kombination spiegelt sich in meiner Unterrichtspraxis ebenso wider. Durch zentripetale Elemente erhalten die Schüler/-innen in der

---

<sup>36</sup> vgl. Inglin, Oswald: Rahmenbedingungen und Modelle der Portfolioarbeit. Welche Konsequenzen ergeben sich für den Unterricht? In: Brunner, Ilse / Thomas Häcker / Felix Winter (Hg.): Das Handbuch Portfolioarbeit. Konzepte, Anregungen, Erfahrungen aus Schule und Lehrerbildung. Seelze-Velber: Kallmeyer und Klett<sup>2</sup>2008, S. 84-88.

Portfolioarbeit eine Regelmäßigkeit, die vor allem hinsichtlich des Prozesses und Austausches mit Peers wichtig ist und die sie auch einfordern. Das Zentrifugalmodell ist hinsichtlich der Bildungsaufgabe und des Kompetenzerwerbs nach Lehrplan ein besonders geeignetes Modell, um Vorgaben mit persönlichen Interessen zu verbinden und die Kompetenzen dabei nicht außer Acht zu lassen.

### 3.2. Grundtypen von Portfolios

Es kann nicht von dem „Portfolio“ die Rede sein, denn je nach Zielsetzung und Intention eines Portfolios sind unterschiedliche Portfolioarten zu unterscheiden, die allerdings nicht in einer strikten Separiertheit voneinander zu sehen sind, sondern sich durchaus überschneiden können. Die folgende Darstellung zeigt, welche Portfoliokonzepte sich im deutschsprachigen Raum etabliert haben.

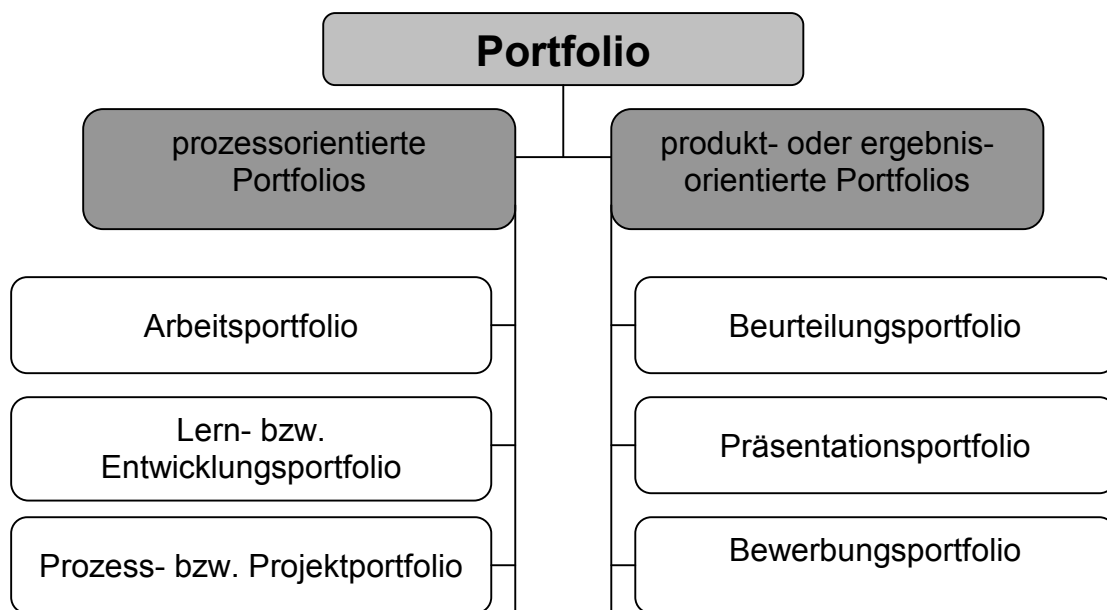


Abbildung 2: Die verschiedenen Portfoliokonzepte im Überblick<sup>37</sup>

Die Darstellung zeigt, dass die Portfoliotypen in zwei Kategorien eingeteilt werden: in die prozess- und produkt- bzw. ergebnisorientierte. Wie die Begrifflichkeiten schon vermuten lassen, steht bei den prozessorientierten Portfolios die Lernentwicklung der Schüler/-innen im Vordergrund sowie das Ziel, eigenständiges Lernen, Planungs- und Reflexionskompetenz zu forcieren. Im Interesse der produkt- bzw. ergebnisorientierten Portfolios steht das Endprodukt, das durch das

<sup>37</sup> Raker, Katarina / Wilfried Stascheit: Was ist Portfolioarbeit? Mülheim an der Ruhr: Verlag an der Ruhr 2007, S. 19.

Zusammentragen der gelungensten Arbeiten den Leistungsstand der bzw. des Lernenden dokumentiert.

*Arbeitsportfolios* enthalten eine Sammlung ausgewählter Arbeiten zu einem bestimmten Themenbereich. In diesem finden sich sowohl abgeschlossene als auch noch zu bearbeitende Arbeiten. Es ist vor allem für die Diagnose des Lernens vorteilhaft, ermöglicht eine individuelle Planung von Lern- und Arbeitsschritten und kann bei Schwierigkeiten im Lernprozess von der Lehrperson als Besprechungsgrundlage herangezogen werden. Im *Lern- bzw. Entwicklungsportfolio* werden Arbeiten über einen längeren Zeitraum gesammelt und nicht ausschließlich die fertigen Produkte eingelegt, sondern insbesondere auch deren Entwürfe und Überarbeitungen. Ein wichtiger Bestandteil dieses Portfolios ist die Selbstreflexion, die zur Bewusstmachung der eigenen Lernentwicklung beiträgt und auch den Lernbegleiter/-innen Einsicht in den Lernprozess ermöglicht. Mit dem Ziel von Transparenz über Unterrichtsinhalte und einer prozessorientierten Leistungsbewertung dokumentieren die Schüler/-innen im *Prozess- bzw. Projektportfolio* den Prozess eines bestimmten Projektes. Wichtig hierbei ist der intensive Dialog zwischen allen Beteiligten und die regelmäßige Rückmeldung an die/den Schüler/-in. Am Anfang des Prozesses stehen die Zielformulierung der Lernenden und die gemeinsame Erstellung eines Kriterienkataloges, der als Bewertungsbasis herangezogen wird. Bewertet wird nicht nur das fertige Produkt, sondern ebenso die Teilprozesse des Lernweges, die stets reflektiert werden, wodurch sinnvolle Ansatzpunkte für ein nachhaltiges Lernen geliefert werden. *Das Beurteilungsportfolio* zeigt, welche Leistungen eine/ein Schüler/-in erbracht hat, und dient der Leistungsmessung und Beurteilung. Vor der Erstellung eines Beurteilungsportfolios ist es relevant, dass zusätzlich zu der Festlegung von Lernzielen auch die Kriterien besprochen werden, auf welchen die Beurteilung basiert. Im *Präsentationsportfolio* wählt die/der Lernende aus den Prozess- oder Entwicklungsportfolios jene Arbeiten aus, die ihrer/seiner Meinung nach am besten gelungen sind, begründet diese Auswahl und erklärt, welche Kompetenzen durch diese deutlich gemacht werden. Die Entscheidung, was tatsächlich ins Portfolio eingelegt wird, wird oft auch gemeinsam in einem dialogischen Verfahren mit der Lehrperson getroffen.

Das *Bewerbungsportfolio* dokumentiert die erlangten Leistungen der bzw. des Lernenden. Darin finden sich vor allem individualitätsbetonte Arbeiten, die etwas über die Persönlichkeit der jeweiligen Person aussagen und Auskunft über Stärken, Interessen, Fähigkeiten und Fertigkeiten geben. Es kann den üblichen Bewerbungsunterlagen als Ergänzung hinzugefügt werden.<sup>38</sup>

Pfeifer und Kriebel nennen als weitere Variante das *Writing Portfolio*, das vor allem für den Fremdsprachenunterricht und das Fach Deutsch geeignet ist.

Im "Writing Portfolio" geht es vor allem darum, dass die Schüler/-innen freie Texte erstellen. Die Arbeitsweise ist nahezu gleich der anderer Portfolios, außer dass die Informationsbeschaffung, die Textauswertung und die Gruppenpräsentation entfallen. Dieses Portfolio eignet sich aber eher für den individuellen Arbeitsprozess. Die Lehrperson stellt einige Pflichtaufgaben vor, die unter gewissen Rahmenbedingungen (Zeitstruktur etc.) erledigt werden müssen, und es werden auch Wahlaufgaben gestellt. Hier kann die/der Schüler/-in aus einer gewissen Anzahl von Aufgaben jene wählen, die für sie/ihn von Interesse sind. Die Wahlaufgaben können von der Lehrperson so formuliert und ausgearbeitet werden, dass auch jene Schüler/-innen, die eher leistungsschwach sind, ihre Stärken zeigen können.

Dadurch dass den Lernenden die Möglichkeit eröffnet wird, aus mehreren Aufgaben eine oder zwei auszuwählen, wird auch ein positiverer Bezug zum Verfassen von Texten geschaffen, weil eigenen Stärken und Interessen nachgegangen werden kann. Nach Fertigstellung erhalten die Schüler/-innen ein Feedback zu ihren Texten und im Anschluss daran können sie diese vor der endgültigen Bewertung mit Hilfe des am Anfang gemeinsam erstellten Kriterienkataloges nochmals überarbeiten. Ist das Portfolio fertig, so wird es kurz präsentiert. Folgende Fragen stehen dabei im Mittelpunkt: Wie setzt sich mein Portfolio zusammen? Welche Auswahl habe ich getroffen und warum? Was ist gut und was weniger gut gelungen etc. Jede/Jeder Schüler/-in darf ihr/sein persönliches „Highlight“ genauer vorstellen und eventuell, je nach Zeit, auch in Auszügen daraus vorlesen.<sup>39</sup>

---

<sup>38</sup> vgl. ebd., S. 19-24.

<sup>39</sup> Pfeifer, Silvia / Joachim Kriebel: Lernen mit Portfolios. Neue Wege des selbstgesteuerten Arbeitens in der Schule. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 2007. S. 90-95.

### **3.3. Veränderungen der Lehr- und Lernkultur**

Der Einsatz des Portfolios im Unterricht verändert die Lehr- und Lernkultur innerhalb des Klassenzimmers und bedarf meist einer Umstellung aller Beteiligten. Das betrifft vor allem die Rolle der Lehrperson und jene der einzelnen Schüler/-innen, die abseits des Produzent/-innen- und Rezipient/-innen-Modells agieren, sowie die Leistungsbewertung.

#### **3.3.1. Die Rolle der Lehrperson – Lernberater/-in statt Allwissende/Allwissender**

Durch die Arbeit mit dem Portfolio werden die Schüler/-innen durch das selbstbestimmte, selbstgesteuerte und eigenverantwortliche Lernen zu Expert/-innen ihrer individuellen Herangehensweise und damit verbunden ändert sich das Bild des Unterrichts.

Das Lernen sieht im Mittelpunkt des Unterrichts meist die Lehrenden, die unterrichten, um in kontinuierlichen Abständen das vermittelte Wissen bei den Schüler/-innen unter bestimmten Zeitangaben abzu prüfen. Die Verantwortung der Wissensvermittlung liegt hier in der Person der/des Lehrenden. Durch die Übernahme von Eigenverantwortung der Lernenden im Rahmen der Portfolioarbeit agiert die Lehrperson nicht mehr als „Faktenvermittler/-in“, sondern zieht sich in dieser Position zunehmend zurück und nimmt die Rolle der Lernberaterin/des Lernberaters ein. In dieser neuen Situation übernimmt die Lehrperson während der Dauer des Portfolioprojektes verschiedene Rollen.

Zu Beginn erläutert die Lehrperson die zu erfüllenden Rahmenbedingungen, die eventuell auch in gemeinsamer Absprache mit den Schüler/-innen getroffen werden können. Auf dem Weg der Schüler/-innen zu ihrem Ziel berät und hilft die/der Lehrende den Lernenden, um dieses mit kompetenter Beratung zu erreichen. Diese Rolle fällt vor allem Lehrpersonen, die vermehrt an dem Bild der Wissensvermittlung festhalten, nicht leicht, weil neue Verhaltensweisen erforderlich sind. In Portfoliogesprächen, in deren Rahmen die Schüler/-innen Beratung in Anspruch nehmen können, ist es von besonders großer Wichtigkeit, zu beachten, die Denk- und Handlungsweisen der Lernenden zu akzeptieren und der/dem Schüler/-in in der

Funktion der Lernberaterin/des Lernberaters und nicht in jener der Lehrperson gegebenfalls Tipps und Anregungen auf ihrem bzw. seinem Weg der Zielerreichung mitzugeben.

Die/Der Lernberater/-in sollte

- keine Urteile fällen, sondern wertungsfrei sprechen.
- die Schüler/-innen freundlich ermutigen.
- den Schüler/-innen nichts vorschreiben, d.h. Tipps und Anregungen nicht verpflichtend, sondern als Angebote betrachten.
- Bedenken zurückhaltend formulieren.
- Entscheidungen der Schüler/-innen in Bezug auf ihre Weiterarbeit akzeptieren.
- beim Feedback die Meinungen der Lernenden nicht wertend zusammenfassen.<sup>40</sup>

Die Art und Weise dieser Gesprächsführung ist für Lehrpersonen oft fremd. Es gilt immer zu bedenken, dass eine/ein Schüler/-in hinsichtlich ihrer/seiner Arbeit das Portfoliogespräch nur dann gerne sucht, wenn sie/er sich wohlfühlt und nicht das Gefühl vermittelt bekommt, unter Druck gesetzt zu werden oder den Vorgaben der Lehrperson folgen zu müssen.<sup>41</sup>

Überlässt man den Schüler/-innen Eigenverantwortung, so gehört es auch zu diesem Prinzip, dass die Lernenden frei über ihre Lernzeit und ihren Lernort entscheiden können, denn es bedarf Änderungen,

damit eine selbständigkeitsfördernde schülerorientierte Lehr- und Lernkultur mit der Portfolioarbeit vorangebracht werden kann [...] <sup>42</sup> und die Schüler[innen] und Lernberater[innen] [...] in einem leistungsfreien Raum ohne Bewertungen [agieren], in dem Fehler als sinnvolle Ausgangspunkte

---

<sup>40</sup> vgl. ebd., S. 58.

<sup>41</sup> vgl. ebd., S. 56-59.

<sup>42</sup> Winter, Felix: Es muss zueinander passen: Lernkultur – Leistungsbewertung – Prüfungen. Von „unten“ und „oben“ Reformen in Gang bringen. In: Brunner, Ilse / Thomas Häcker / Felix Winter (Hg.): Das Handbuch Portfolioarbeit. Konzepte, Anregungen, Erfahrungen aus Schule und Lehrerbildung. Seelze-Velber: Kallmeyer und Klett <sup>2</sup>2008, S. 217.



für weiteres Lernen gesehen werden und Schüler[innen] ohne Scheu über ihre Umwege und Sackgassen, Probleme und Versäumnisse sprechen können.<sup>43</sup>

Die Lehr- und Lernkultur ändert sich, abgesehen von der Unterrichtsstruktur, auch dahingehend, dass die Lernenden und ihre Berater/-innen ein Team bilden, in dem Wertschätzung eine bedeutende Rolle spielt und sowohl Irrwege als auch Fehler als Chance der eigenen Weiterentwicklung gesehen werden, weil sie zur Optimierung des Lernprozesses beitragen.

Überdies akzentuiert Brunner die Veränderung der Unterrichtsgestaltung durch das Portfolio, weil es mehr freier Arbeitsphasen im Unterricht bedarf, um sich den Kriterien einer gelungenen Portfolioarbeit anzunähern. (Austausch mit Mitschüler/-innen, Zwischenresümees, Portfoliogespräche etc.).

### **3.3.2. Leistungsbewertung mit Portfolios**

Ein Grundproblem der Beurteilung ist, dass die Kommentare der Lehrperson zu einem geschriebenen Text häufig nur Abkürzungen am Rande eines Textes bilden. Für die/den Schüler/-in stellt das allerdings keine konkrete Rückmeldung dar, die ihr/ihm weiterhilft.

Die Leistungsbewertung mit dem Portfolio betreffend wird im Unterschied zur punktuellen Leistungsvorlage die Option der Überarbeitung genannt, bei der

keine (vor)schnelle, endgültige Benotung statt[findet], die einen geschriebenen Text abwertet oder gar dessen Urheber verurteilt. [Der Schreiberin bzw.] [d]em Schreiber wird vermittelt, dass [sie bzw.] er ernst genommen wird und zur weiteren schriftlichen Auseinandersetzung aufgefordert ist. Insgesamt wird auf [ihre bzw.] seine Aktivität und Bereitschaft zum Weiterlernen (Weiterschreiben) gesetzt.<sup>44</sup>

---

<sup>43</sup> Pfeifer / Kriebel (2007), S. 59.

<sup>44</sup> Baumann, Jürgen: Schreiben – Überarbeiten – Beurteilen. Ein Arbeitsbuch zur Schreibdidaktik. Seelze: Kallmeyer Verlag in Verbindung mit Klett<sup>2</sup>2006. S. 118.

Denn in der „Schreibpraxis“ – und damit ist in diesem Kontext die Praxis von Autor/-innen und Journalist/-innen etc. gemeint – würde es auch kaum jemandem in den Sinn kommen, einen Text unbearbeitet zu lassen. Insofern sollte den Schüler/-innen im Deutschunterricht ein realistisches Bild vom Verfassen und Erstellen von Texten vermittelt werden.

Eine Entscheidung für selbstständiges und eigenverantwortliches Arbeiten im Deutschunterricht bedarf eines Umdenkens in der Leistungsbewertung, denn

[s]elbstständiges und eigenverantwortliches Lernen [...] muss eigene Entscheidungs- und Urteilsprozesse einschließen. Es ist nicht vorstellbar, dass Leistung in diesem Zusammenhang dauerhaft hauptsächlich Objekt fremder Beurteilung anhand übergreifender (angeblich objektiver) Maßstäbe sein kann. [...] Wenn in selbstständig vorangetriebenen Lernprozessen individuelle und persönlich bedeutsame Leistungen entstehen sollen, müssen diese auch der Bewertung durch die Schüler[innen] selbst zugänglich gemacht werden.<sup>45</sup>

Wichtig hierbei ist die gemeinsame Erstellung von Qualitätskriterien, denn eine Einschätzung der Qualität der eigenen Arbeit „erfordert ein klares Bewusstsein von Qualitätskriterien und Wertmaßstäben“<sup>46</sup>. Um dieses Bewusstsein zu fördern ist es bedeutend, dass die Lernenden durch das Erstellen von Qualitätskriterien Erfahrungen sammeln, um sich „gegenseitig respektvoll Rückmeldungen über die Qualität ihrer Arbeit geben [zu] können“<sup>47</sup> und auch um sich selbst sinnvoll bewerten zu können.

### **3.3.3. Die Erstellung von Kriterienkatalogen**

Das Erstellen von Kriterienkatalogen im Zusammenhang mit der Portfolioarbeit ist insofern wesentlich, weil die Schüler/-innen mit Hilfe dieser zielgerichteter an die Arbeit herangehen können und die Transparenz für die Lernenden in Bezug auf das Ergebnis erleichtert werden kann.

---

<sup>45</sup> Winter, Felix: Leistungsbewertung. Eine neue Lernkultur braucht einen anderen Umgang mit Schülerleistungen. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren 2004 (Grundlagen der Schulpädagogik Band 49), S. 9-10.

<sup>46</sup> Brunner (2008), S.91.

<sup>47</sup> ebd.

Prinzipiell setzen sich Kriterienkataloge aus zwei Hauptelementen zusammen:

- allgemeine Züge schriftsprachlichen Handelns
- besondere Züge schriftsprachlichen Handelns, die sich aus den Merkmalen der konkreten Schreibaufgabe ergeben.<sup>48</sup>

Bei der Beurteilung mit Hilfe von Kriterienkatalogen sollen vor allem die Sprache, der Inhalt und der Aufbau berücksichtigt werden. Diese auf den ersten Blick groben „Bausteine“ werden in der gemeinsamen Erarbeitung mit den Schüler/-innen je nach Schreibaufgabe noch konkretisiert und in Einzelkriterien zerlegt.

Der Erfolg der Arbeit mit Qualitätskriterien resultiert aus der gemeinsamen Einigung über Kriterien, der Leistungsbewertung und der Selbstbeurteilung durch die Schüler/-innen.

Selbstverständlich liegen viele wissenschaftlich vorgefertigte und aufbereitete Modelle zu Qualitätskriterien vor. Trotzdem ist es im Hinblick auf selbstständige Erkenntnisse der Schüler/-innen ergiebiger, wenn „Standards für Leistungen und Kompetenzen [...] intersubjektiv entwickelt werden.“<sup>49</sup> Das heißt, indem Lehrer/-innen und Schüler/-innen Kriterien für die angestrebten Produkte gemeinsam aushandeln, entsteht ein Konsens darüber, was ein gelungenes Ergebnis ausmacht. Die gemeinschaftliche Einigung fördert zusehends den Dialog zwischen Lehrperson und Schüler/-innen, das Reden über Kriterien allein schafft oft schon viel Klarheit.

Über die gemeinschaftlich ausgearbeiteten Qualitätskriterien ist es möglich, die Leistungsbeurteilung transparenter zu machen. Denn mit den Kriterien wird ein umfassendes Bezugssystem geschaffen, das nun auch bei der Analyse und anschließenden Bewertung der eingereichten Schülerarbeiten zur Anwendung kommen soll.

---

<sup>48</sup> Baurmann (2006), S. 130.

<sup>49</sup> Brunner, Ilse / Andrea Krimplstätter / Antonie Kummer: Mit Portfolios Lernfortschritte belegen und Qualitätsempfinden entwickeln. Wie Qualitäts- und Kompetenzkriterien ausgehandelt werden. – In: Brunner, Ilse / Thomas Häcker / Felix Winter (Hg.): Das Handbuch Portfolioarbeit. Konzepte. Anregungen. Erfahrungen aus Schule und Lehrerbildung. Seelze-Velber: Kallmayer und Klett <sup>2</sup>2008. S. 179.

Die aufgestellten Qualitätskriterien „[...] dienen einerseits der Beurteilung am Ende des Projekts, sie sind aber zugleich für Schüler/-innen eine Orientierung im Lernprozess selbst.“<sup>50</sup> Die Möglichkeit der Rückkoppelung auf die Qualitätskriterien während des Schreibprozesses unterstützt und erweitert die Fähigkeiten der Schüler/-innen zur Selbstbeurteilung. Sie erkennen ihre Stärken und Schwächen, werden aufmerksam auf Fehlendes, werden sich unter Umständen klar darüber, woran sie noch zu arbeiten haben. Beim Sprechen über ihr Schreibprodukt können sie sich besser artikulieren, aber auch Texte anderer in Hinblick auf Besonderheiten und Defizite genauer wahrnehmen.

Durch die gemeinsame Erstellung von Kriterienkatalogen wird die Entwicklung des Lernbewusstseins gefördert und die Lernenden werden gezielt geschult, sich selbst und andere einzuschätzen und Lernfortschritte zu erleben.

### **3.4. Der theoretische Ansatz hinter dem Wechsel von der Entindividualisierung zur Individualisierung**

Während im Unterricht der langanhaltende Behaviorismus, der davon ausgeht, dass Fortschritte des Lernens von außen gesteuert werden müssen, vertreten war, liegt das Bild des individuellen Lernens in den 1970er Jahren und dem neuen Denken, also in der kognitiven Wende, begründet.

Es werden die unterschiedlichen kognitiven Strukturen einer Person in den Vordergrund gestellt und es wird davon ausgegangen, dass Lernprozesse einen Impuls von außen brauchen, aber die Inanspruchnahme des eigenen Denkens bei der Aneignung von Wissensstrukturen ebenso wichtig ist. Das hat Piaget verdeutlicht, als er die Intelligenz als in Strukturen gebettetes „erfinderisches Denken“ deklarierte und damit Wirklichkeit nicht nachgeahmt, sondern organisiert wird.<sup>51</sup>

---

<sup>50</sup> Baumann, Jürgen / Mechthild Dehn: Beurteilen im Deutschunterricht. – In: Praxis Deutsch 184 (2004) .S 10.

<sup>51</sup> Piaget, Jean: Theorien und Methoden der modernen Erziehung. Frankfurt am Main: Fischer 1974, S. 30-31.

Die kognitive Lernpsychologie [...] richtet ihren Blick nicht in erster Linie auf das, was beim Lernen herauskommen soll, auf das beobachtbare Endergebnis, sondern auf die Lernprozesse, wie sie sich in unserem Gehirn abspielen. Sie begreift dabei das Lernen als selbstgesteuerte, konstruktive innere Tätigkeit.<sup>52</sup>

Demnach geht es darum, dass den Lernenden Freiräume zugestanden werden, in denen die Lehrenden

[ihnen] Material für eigene Beobachtungen zur Verfügung [stellen], [sie] ermuntern, [...] individuelle Lernwege [zu gehen] und [nicht] die geistige Vielfalt, die in einer Klasse durch die vielen Schüler[innen]köpfe vorhanden ist, einer vermeintlich lerneffizienten Monokultur [zu opfern].<sup>53</sup>

Erfolgreiches Lernen bedarf abseits von kognitiven Strategien und Fähigkeiten ebenso metakognitive, um Schlüsse aus dem eigenen Lernen ziehen zu können. Die Auseinandersetzung mit ihrem Lernen und das Nachdenken darüber, welche Faktoren zum Erfolg, welche zum Misserfolg beitrugen, soll den Schüler/-innen in ihrem Herangehen an zukünftige Arbeiten helfen.

### **3.4.1. Definition von Kognition und Metakognition**

Flavell differenziert kognitive und metakognitive Strategien. Den Zweck einer kognitiven Strategie sieht er in der „Erreichung eines kognitiven Ziels oder Zwischenziels“, den einer metakognitiven Strategie darin, „Gewißheit [sic!] zu erlangen, ob man das Ziel auch wirklich erreicht hat.“<sup>54</sup> Sowohl kognitive als auch metakognitive Strategien erwerben wir im Laufe unserer Entwicklung, wobei wir erstgenannte dazu brauchen „kognitive Anforderungen zu bewältigen“<sup>55</sup> und

---

<sup>52</sup> Spinner, Kaspar H.: Neue und alte Bilder von Lernenden – Deutschdidaktik im Zeichen der kognitiven Wende. In: Müller-Michaels, Harro / Gerhard Rupp (Hg.) Jahrbuch der Deutschdidaktik 1994. Tübingen: Gunter Narr 1995, S. 129.

<sup>53</sup> ebd. S. 130.

<sup>54</sup> Flavell, John H. (1984): Annahmen zum Begriff Metakognition sowie zur Entwicklung von Metakognition. In: Weinert, Franz E. / Rainer H. Kluwe (Hg.): Metakognition, Motivation und Lernen. Stuttgart: Kohlhammer, S. 25.

<sup>55</sup> ebd.

zweitgenannte dazu, „die Qualität und den Fortschritt unserer Auseinandersetzung mit kognitiven Anforderungen fortlaufend zu kontrollieren.“<sup>56</sup>

Der Terminus der Metakognition ist hinsichtlich der personalen Perspektive (knowledge and control of self) und jener der Lernprozesse (knowledge and control of process) zu differenzieren. Metakognition unter der personalen Perspektive meint

das Wissen und die Kontrolle eines lernenden Individuums über sich selbst. Dabei geht es um Fragen der Lernbereitschaft, der Arbeitsintensität, des Lernwillens und der Lerneinstellungen, also um die kognitive und motivationale Disposition eines lernenden Individuums.<sup>57</sup>

Metakognition unter der Perspektive der Lernprozesse beschreibt das

Wissen und dessen Kontrolle über das bereichsspezifische Sach- und Faktenwissen, über das Vorgehen in kognitiven Anforderungssituationen (Prozeßwissen [sic!], prozedurales Wissen) und über die Anwendungsbedingungen von strategischen Aktivitäten (Bedingungswissen, Strategiewissen).<sup>58</sup>

Im Bereich der Deutschdidaktik vermittelt die Schreibforschung unter dem Terminus des kommunikativen Schreibens eindeutig, dass ein Blick auf die eigene kognitive Konstruktion auch beim Schreiben unumgänglich ist und das Subjekt miteinbeziehen muss.

---

<sup>56</sup> ebd.

<sup>57</sup> Guldemann (1996), S. 11.

<sup>58</sup> ebd.

#### 4. Kompetenzorientiert Unterrichten mit Portfolios

Die aktuellen Bestrebungen im Bildungswesen bedingen eine Neuorientierung in der Unterrichtspraxis, in deren Zentrum, einhergehend mit der Qualitätsentwicklung und den Bildungsstandards, die Heranbildung von Schüler/-innen steht, die zu kompetenz- und lösungsorientiertem Handeln in der Lage sein sollen. Aufgrund der zunehmenden Relevanz der Kompetenzorientierung in der Unterrichtspraxis wird im Folgenden in einem Exkurs auf die Bildungsstandards der 13. Schulstufe verwiesen und im Anschluss daran auf der Grundlage des didaktischen Grundgerüsts von Andreas Feindt aufgezeigt, welchen Beitrag das Portfolio zu den einzelnen Kompetenzbereichen leisten kann.

##### Exkurs: Die Bildungsstandards der 13. Schulstufe

Im Deutschunterricht der 13. Schulstufe orientieren sich die Kompetenzen, wie die Grafik zeigt, an den vier Fertigkeiten des Zuhörens, Sprechens, Lesens und Schreibens. Im Zentrum wird eine weitere Fertigkeit genannt: die Reflexion, die, wie auch das „Sprachbewusstsein“, in Verbindung mit allen Kompetenzen steht. Außerhalb dieser Verbindung stehen die Schlagwörter „Interaktion“, „Produktion“ und „Rezeption“.

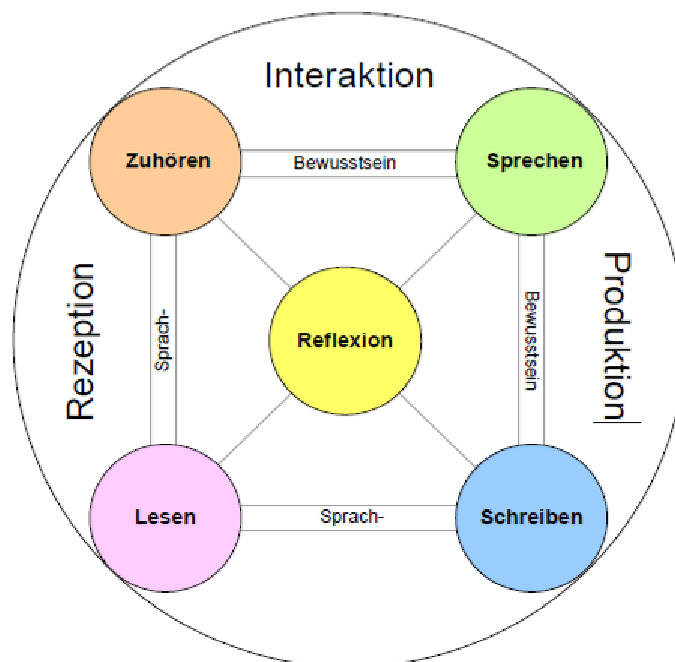


Abbildung 3:

Bildungsstandards der 13. Schulstufe

Während des Portfolioprozesses kommen alle der hier erwähnten Kompetenzen zum Tragen, insbesondere aber die Reflexion, deren „integrativer Charakter [sich] in allen anderen Kompetenzbereichen“<sup>59</sup> spiegelt, und das Schreiben. In den Deskriptoren des Kompetenzbereiches Schreiben wird dieses nicht als produktorientiert aufgefasst, sondern als ein Prozess.

Deskriptoren		Hinweise und Beispiele zur Konkretisierung
10. Texte verfassen (Produktion)	10.1. Texte mit unterschiedlicher Intention verfassen und die jeweils spezifischen Textmerkmale gezielt einsetzen	Erzählen, Berichten, Zusammenfassen, Analysieren, Kommentieren, Argumentieren, Interpretieren, Appellieren
	10.2. Texte adressatenadäquat produzieren	Leserbrief, Informationsblatt, Rundschreiben, ...
	10.3. Texte themengerecht und ästhetischen Kriterien entsprechend gestalten	Texte medien- und situationsbezogen gestalten, unterschiedliche Schreibhaltungen beherrschen und themengerecht anwenden
	10.4. Texte geschlechtergerecht verfassen	Geschlechtsneutrale Formulierungen
	10.5. Texte anhand nichtsprachlicher Gestaltungsmittel verfassen	Informationsgrafiken verbalisieren und interpretieren
11. Texte redigieren (Produktion)	11.1. Eigene bzw. fremde Texte formal und inhaltlich über- und bearbeiten	Möglichkeiten der Textüberarbeitung kennen und bewusst anwenden (korrigieren, kürzen, paraphrasieren, in andere Textgattungen überführen, ...), Portfolioarbeit
	11.2. Texte unter Einbeziehung von informationstechnologischen Mitteln gestalten	Textverarbeitungsprogramme und geeignete Präsentationsmittel
12. Schreiben als Hilfsmittel einsetzen (Produktion)	12.1. Mitschriften verfassen	Bei Vorträgen, Präsentationen, Filmen, Radio- und Fernsehsendungen, ...
	12.2. Informationen strukturiert schriftlich wiedergeben	Stichwortzettel, Protokoll, Handout, Zusammenfassung, Exzerpt, Mindmap, Cluster, ...
	12.3. Relevante Informationen markieren und kommentieren	Nach Sachrichtigkeit, Brauchbarkeit und Relevanz
13. Einfache wissenschaftliche Techniken anwenden (Produktion)	13.1. Bibliographieren	Quellenangabe, Literaturverzeichnis
	13.2. Zitieren	Zitierregeln, wörtliche Zitate, Paraphrasieren

Abbildung 4: Deskriptoren des Kompetenzbereiches „Schreiben“<sup>60</sup>

Die Portfolioarbeit in ihrem prozessorientierten und interaktiv-produktiven Charakter bietet sich an, um zu erfüllen, was die Deskriptoren fordern. Stets in Verbindung mit einer kontinuierlichen reflexiven Praxis verfassen und redigieren Schüler/-innen Texte und fördern in der Interaktion mit den Beteiligten und im Sinne der Kompetenzbereiche „Sprechen“ und „Zuhören“ ihr kommunikatives und kooperatives Verhalten. Über einen längeren Zeitraum hinweg können sich die Lernenden darüber hinaus durch die Fremd- und Selbstkontrolle der Prozesse des Lernens der kognitiven und metakognitiven Ebenen des Schreibens bewusst werden.

<sup>59</sup> [http://www.bifie.at/sites/default/files/srp/positionspapier\\_mai\\_2011.pdf](http://www.bifie.at/sites/default/files/srp/positionspapier_mai_2011.pdf), S. 13 (19.8.2011)

<sup>60</sup> <http://www.bildungsstandards.berufsbildendeschulen.at/fileadmin/content/bbs/AGBroschueren/DeutschKurz0909.pdf>, S.8 (19.8.2011)



#### 4.1. Wissen, Können, Wollen – Kriterien eines kompetenzorientierten Unterrichts

Das von Ruth Cohn entwickelte didaktische Dreieck legt die Interdependenz zwischen der Lehrperson, den Lernenden und dem Thema dar, welche stets das Lernen und Lehren beeinflusst. Findet in einem der drei Faktoren eine Veränderung statt, so hat das auch Auswirkungen auf die anderen Bestandteile des didaktischen Dreiecks. Wird den Lernenden zum Beispiel die Mit- und Selbstbestimmung im Unterricht eingeräumt, ändert sich die Rolle der Lehrperson.

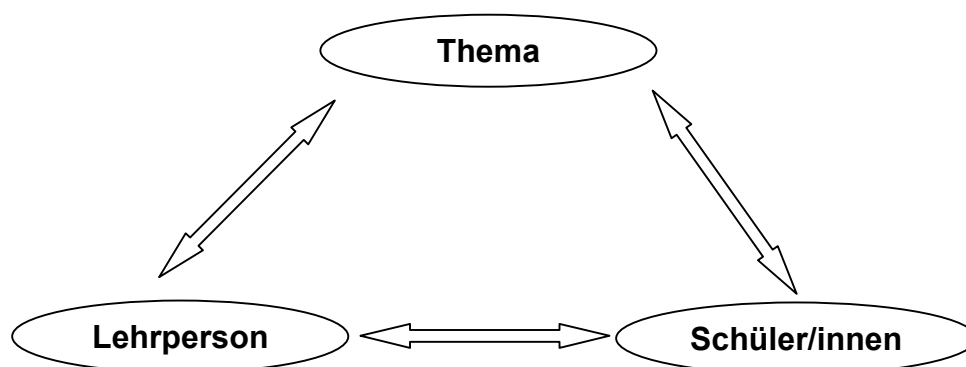


Abbildung 5: Didaktisches Dreieck

Andreas Feindt modifiziert Cohns Modell für die Darstellung eines kompetenzorientierten Unterrichts und besetzt es mit den folgenden drei Komponenten:

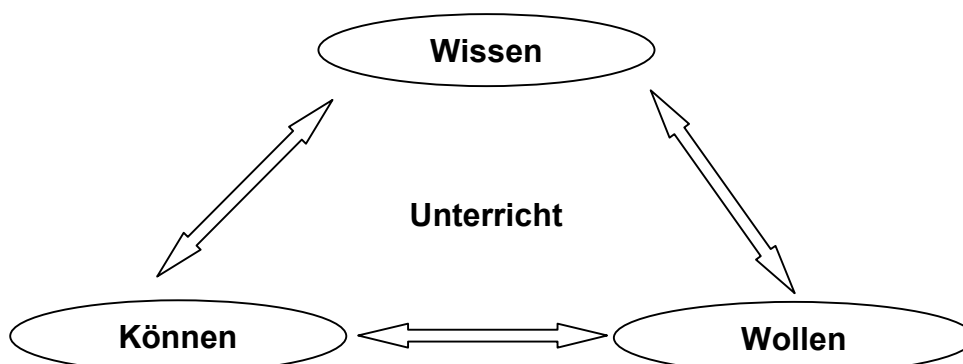


Abbildung 6: Kompetenzanforderungen<sup>61</sup>

<sup>61</sup> Feindt, Andreas: Kompetenzorientierter Unterricht – wie geht das?. Didaktische Herausforderungen im Zentrum der Lehrarbeit. In: Friedrich Jahresheft (2010), S. 87.

Bezug nehmend auf Weinerts Kompetenzbegriff, der Kompetenz als „Zusammenspiel von Wissen, Können und Wollen, das für die Bearbeitung komplexer Anforderungen erforderlich ist“<sup>62</sup>, definiert, belegt Feindt die Ecken des didaktischen Dreiecks mit den Begriffen „Wissen“, „Können“ und „Wollen“, die er als die bestimmenden Dimensionen für den Kompetenzerwerb sieht. Ins Zentrum der Abbildung stellt er den Unterricht, der den Kompetenzerwerb zum Ziel hat.<sup>63</sup>

Hinsichtlich der Kompetenzorientierung und des Wissens darüber, dass Kompetenzen sowohl den Ausgangs- als auch den Zielpunkt des Unterrichts darstellen, ist ein Paradigmenwechsel notwendig, was bedeutet, dass Kompetenzen nicht ausschließlich mit Leistungsüberprüfungen zu testen sind, sondern dass diese ebenso in einem anderen Rahmen, z.B. in jenem der Lernprozesse, angesiedelt werden können. Um Unterricht kompetenzorientiert zu gestalten, müssen für jeden Jahrgang bzw. für jede Klasse Kompetenzkriterien formuliert sein, die dem jeweiligen Entwicklungsstand der Lernenden entsprechen.<sup>64</sup>

Folglich braucht kompetenzorientierter Unterricht kompetente Lehrpersonen, die

- über das Wissen um die Kompetenzen der Schüler/-innen verfügen, um nachfolgende Lernschritte zu entwickeln,
- Lernergebnisse deuten und einordnen können,
- Lernaufgaben so formulieren, dass Prozesse ermöglicht und unterstützt werden,
- Lern- und Leistungsaufgaben hinsichtlich ihres Umfangs, ihrer Komplexität, dem Vor- und Kontextwissen der Schüler/-innen einschätzen,
- kooperative Lernsituationen schaffen,
- den Erwerb von fachspezifischen Wissen ermöglichen (z.B. Textsortenwissen),

---

<sup>62</sup> Weinert, Franz E.: Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In: Weinert, Franz E. (Hg.): Leistungsmessungen in Schulen. Weinheim und Basel: Beltz 2001, S. 27.

<sup>63</sup> vgl. Feindt (2010), S. 86.

<sup>64</sup> vgl. Abraham, Ulf / Jürgen Baumann u.a.: Kompetenzorientiert unterrichten. Überlegungen zum Schreiben und Lesen. In: Praxis Deutsch 203 (2007), S. 6-8.

- Teilprozesse stets üben, um eine Automatisierung zu schaffen, die zur kognitiven Entlastung führt und so wiederum zur Bewältigung von komplexen Aufgaben beiträgt.<sup>65</sup>

Feindt kritisiert die präsente Angst der Lehrpersonen, die durch die curricularen Zielvorgaben eine Engführung des Unterrichts befürchten und darin nicht die qualitative Weiterentwicklung erkennen, denn auf der Unterrichtsebene werden zwar auf der Grundlage der Lehrpläne differenzierte Kenntnisse vermittelt, aber der Anwendung des erworbenen Wissens für neue Herausforderungen wird kaum Aufmerksamkeit geschenkt. Um Wissen anwendungsorientiert zu vermitteln, ist es von Bedeutung, dass die Bildungsstandards und die Kompetenzorientierung nicht nur bildungspolitisch diskutiert werden, sondern auch den Unterricht selbst erreichen.<sup>66</sup>

Durch welche Merkmale sich kompetenzorientierter Unterricht auszeichnet, veranschaulicht Feindt in der folgenden Darstellung.

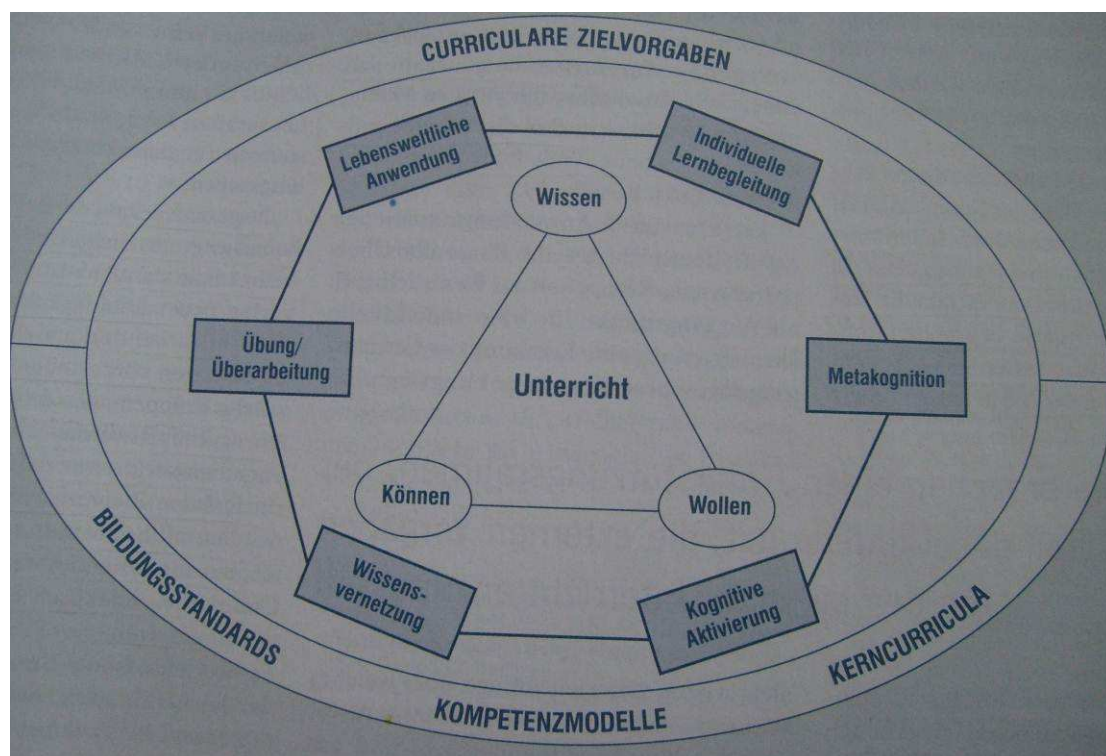


Abbildung 7: Merkmale kompetenzorientierten Unterrichts<sup>67</sup>

<sup>65</sup>vgl. ebd., S. 12.

<sup>66</sup>vgl. Feindt (2010), S. 85.

<sup>67</sup>ebd., S. 87.

Den Außenkreis bilden hier die curricularen Zielvorgaben, deren Zielkategorie die Kompetenzorientierung ist. Ins Zentrum der Abbildung stellt der Autor das schon erwähnte adaptierte didaktische Dreieck, welches von den sechs Merkmalen kompetenzorientierten Unterrichts umgeben ist, um die Frage zu beantworten, wie kompetenzorientierter Unterricht gestaltet sein muss.

In Feindts Merkmalen kompetenzorientierten Unterrichts spiegelt sich der Kompetenzbegriff Weinerts in mehrfacher Hinsicht wider, denn von Kompetenzen ist nach Weinert erst dann die Rede, wenn ein Anwendenkönnen von Fähigkeiten und Fertigkeiten existiert.

Kompetenzen sind die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können.<sup>68</sup>

In Anlehnung an Weinerts Verständnis von Kompetenz gehen auch Expert/-innen wie Abraham und Baumann von der Differenzierung zwischen Kompetenz und Können aus. Laut Expertise soll der Unterricht an den Merkmalen der Problemorientierung und des situativen Lernens orientiert sein, was die

Authentizität und [den] Anwendungsbezug, [die] multiple[n] Kontexte und Perspektiven, [die] Berücksichtigung von Werkzeugen; soziale Lernarrangements, [den] Einbezug von Lernstrategien, instruktionale Anleitung und Unterstützung“ impliziert.<sup>69</sup>

Ins Zentrum wird demnach die Relevanz des Bewusstseins darüber gestellt, dass Kompetenzen unterschiedlicher Art sind und aus diesem Grund der Unterricht den Kompetenzerwerb der Schüler/-innen nicht lediglich mit einer Methode anstreben kann, sondern, dass die Methoden und die unterrichtlichen Wege vielfältig sein müssen. Abgesehen davon, dass ein guter Unterricht, divergenter Methoden bedarf,

---

<sup>68</sup> Weinert (2001), S. 27-28.

<sup>69</sup> Reusser, Kurt: Problemorientiertes Lernen. Tiefenstruktur – Gestaltungsformen – Wirkung. In: Beiträge zur Lehrerbildung 23/2 (2005), S. 166.

müssen Lehrpersonen bei der Gestaltung kompetenzorientierten Unterrichts in der Lage sein,

Kompetenzen möglichst genau zu erfassen [...] und andererseits Lernaufgaben (auch Lernszenarien und Unterrichtsarrangements) zu beschreiben, die zur Aneignung von Kompetenzen führen [...].<sup>70</sup>

Hinsichtlich der Kompetenzorientierung ist es von großer Relevanz, zu verdeutlichen, mit welcher Erwartungshaltung an die psychischen und kognitiven Operationen im Verstehensprozess herangegangen wird und in welchem Ausmaß Welt- und domänenspezifisches Wissen eine Rolle spielen. Konkret bedeutet dies, sich die Frage zu stellen, über welche Teilkompetenzen die Lernenden bereits verfügen und wie die Differenzen innerhalb einer Gruppe Lernender mit Hilfe von Förderung und methodischer Vielfalt ausgeglichen werden können.<sup>71</sup>

Bei der aus dieser Frage resultierenden unterschiedlichen Kompetenzstufen kann das Portfolio ansetzen, weil es ein individuelles Lehr- und Lerninstrument darstellt, in dem der Weg einer Schülerin bzw. eines Schülers mit guter Lernberatung seitens der Lehrperson vom Tal auf den Gipfel des Berges aufgezeigt werden kann, wobei Irrwege und Abweichungen im Lernprozess veranschaulicht und nicht verworfen werden.

---

<sup>70</sup> Abraham / Baurmann u.a. (2007), S. 8.

<sup>71</sup> vgl. Kämper van den Boogaart, Michael: Deutsch-Didaktik. Leitfaden für die Sekundarstufe I und II. Berlin: Cornelsen 2008, S. 290-292.

#### **4.1.1. Kompetenzen mit (Kultur-)Portfolios erreichen**

Um dem Bestreben der Kompetenzmodelle, Kompetenzen zu erwerben und sie in multiplen Situationen anwenden zu können, näher zu kommen, ist es wichtig, eine neue Aufgabenkultur zu entwickeln, die die Wissensvernetzung in Lehr- und Lernprozessen anstrebt und es ermöglicht die erworbenen Kompetenzen in variablen Situationen anzuwenden.<sup>72</sup>

Kompetenzorientierung erfordert nicht nur ein neues Rollenverständnis von Lehrenden und Lernenden sowie neue Lehr- und Lernmethoden, sondern bedarf ebenso Strategien zur praktischen Nutzung dieses Wissens, damit ein System von Handlungs- und Wertorientierungen entstehen und die jungen Lerner/-innen dazu befähigt werden können, ihre kognitiv erworbenen Fähigkeiten in gesellschaftlich wertvolle und individuell reflexive Handlungskompetenzen umzukehren. Um dieses System im Unterricht zu unterstützen, ist es von Bedeutung, dass die Leistungsentwicklungen der Schüler/-innen über längere Zeiträume hinweg gefördert werden und sie Rückmeldungen bekommen, die sie über die Qualität ihrer Lernprozesse informieren.

Hier setzt das Portfolio an, das nicht ein zu vermittelndes Stoffgebiet in den Mittelpunkt rückt, welches Prüfungsrelevanz hat, sondern die Förderung und Forderung von Kompetenzen zum Ziel hat.<sup>73</sup> Kompetenz ist damit als Gegenbegriff zu „trägem Wissen“ zu verstehen und stellt nicht die „Wissensaneignung und Wissensreproduktion, sondern die kompetente Anwendung dieses Wissens“<sup>74</sup> in den Vordergrund.

Um zu den drei kompetenzorientierten Komponenten des Wissens, Könnens und Wollens zurückzukehren, wird in folgender Grafik veranschaulicht, in welcher Weise die Arbeit mit dem Portfolio diese berücksichtigt.

---

<sup>72</sup> vgl. Obst, Gabriele: Kompetenzen sichtbar machen. Thesen zur Portfolioarbeit aus fachdidaktischer Perspektive. In: Biermann, Christine / Karin Volkwein (Hg.): Portfolio-Perspektiven. Schule und Unterricht mit Portfolios gestalten. Weinheim und Basel: Beltz 2010, S. 81.

<sup>73</sup> Keller, Stefan: Portfolios und Bildungsstandards – kann das zusammengehen? In: Biermann, Christine / Karin Volkwein (Hg.): Portfolio-Perspektiven. Schule und Unterricht mit Portfolios gestalten. Weinheim und Basel: Beltz 2010, S.68.

<sup>74</sup> Hahn, Stefan: Portfolio im Profil. Wissenschaftspropädeutische Kompetenzen und Portfolioarbeit in Fächerverbänden auf der Sekundarstufe II. In: Biermann, Christine / Karin Volkwein (Hg.): Portfolio-Perspektiven. Schule und Unterricht mit Portfolios gestalten. Weinheim und Basel: Beltz: 2010, S. 53.

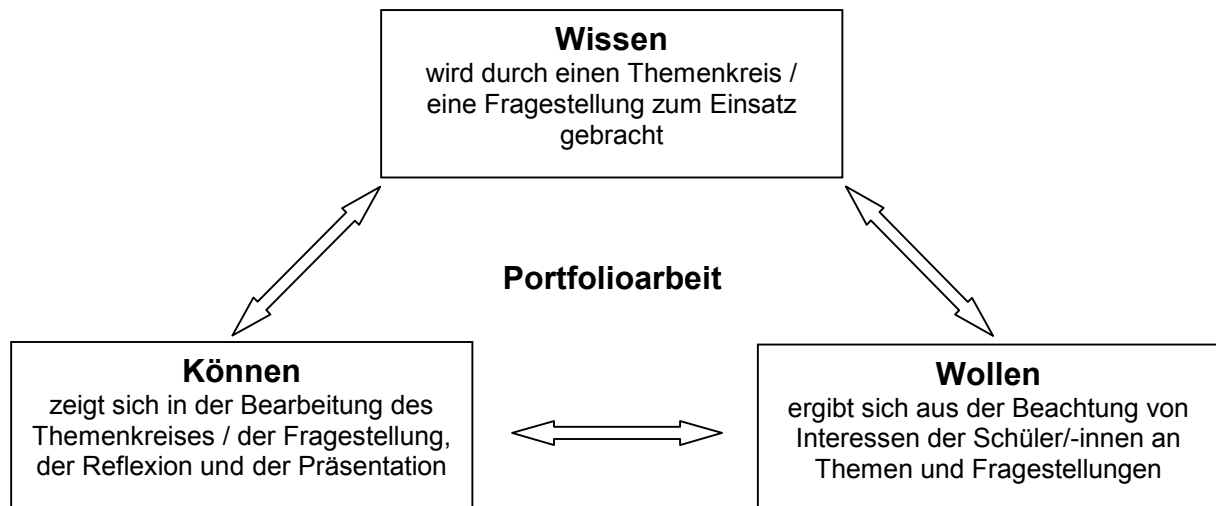


Abbildung 8: Kompetenzorientierung in der Portfolioarbeit<sup>75</sup>

Die Grafik versucht zu veranschaulichen, dass das Zusammenspiel von Individualität, Eigenverantwortung und Freiraum die Entwicklung von Kompetenzen nicht ausschließt, weil innerhalb eines gewissen Rahmens, der sich durch den jeweiligen Lehrplan ergibt, das Können der Schüler/-innen und nicht die Orientierung an Defiziten im Vordergrund steht.

Die Arbeit mit dem Portfolio erweitert vor allem die Methoden-, Sozial- und Beurteilungskompetenz der Schüler/-innen und erlaubt es, dass sich die Lernenden mit einem Thema intensiv auseinandersetzen und auch eigene Schwerpunkte setzen können. Die Schüler/-innen beschaffen sich Informationen aus verschiedenen Quellen und lernen dadurch den kritischen Umgang mit diesen. Weiterer Kompetenzzuwachs stellt sich in den sozialen Komponenten ein, die durch eventuelle Gruppenarbeit und durch Feedbackregeln gefördert werden. Die Schüler/-innen werden dazu angeleitet, Arbeitsprozesse in der Gruppe gemeinsam durchzuführen, mit Konflikten in der Gruppe konstruktiv umzugehen, anderen zu helfen und gemeinsam Lösungen zu finden.

Voraussetzungen in der Gruppe [...] sind gegenseitige Akzeptanz und Respekt, Offenheit, Authentizität, gegenseitige Wertschätzung und Vertrauen.<sup>76</sup>

<sup>75</sup> Inhalt der Grafik: vgl. Hahn (2010), S. 54.

<sup>76</sup> [www.dagmarwilde.de/fsmeta/pdfs/schreibenimnetz.pdf](http://www.dagmarwilde.de/fsmeta/pdfs/schreibenimnetz.pdf) (5.2.2011)

## Die dialogische Gesprächskultur im Rahmen der Portfolioarbeit

[...] setzt nachhaltigere Lernprozesse in Gang als das stumme Gespräch mit sich selbst. Schriftliches Nachdenken im Dialog mit Dritten wiederum erweitert die individuelle Sichtweise durch eine Außensicht [...].<sup>77</sup>

Daneben wird die kommunikative Kompetenz erweitert, weil die Schüler/-innen in Gesprächen eigene Ideen und Kriterien äußern und auf andere Mitschüler/-innen eingehen müssen.

Kommunikative Kompetenz meint, dass Menschen durch Sprechen und andere Ausdrucksgebärden sich Wirklichkeit aneignen und gestaltend verändern können.<sup>78</sup>

Wie schon erwähnt, stellt eine weitere essenzielle Kompetenz die Methodenkompetenz dar. Sowohl das Erarbeiten von Kriterien, das Produzieren als auch das Bearbeiten von differenzierten Aufgaben sollen die Methodenkompetenz gezielt fördern.<sup>79</sup>

Keller sieht das Portfolio als wichtige Ergänzung zu den standardisierten Tests, indem die Schwerpunkte so gesetzt werden, dass, ausgehend von der Individualität, Motive der Leistungsförderung und Leistungsentwicklung im Vordergrund stehen, Einblicke in Prozesse, Fähigkeiten und Lernwege der Lernenden ermöglicht werden und der Austausch unter Peers bzw. Lernpartner/-innen erleichtert wird. Die Kompetenzen betreffend, kann die Portfolioarbeit vor allem dazu beitragen, festzustellen, welches Kompetenzniveau die/der Lernende in einer Arbeitsphase erzielt hat, und mit mehrfachen Rückmeldungen und Kommentierungen dazu beitragen, das angestrebte Kompetenzniveau zu erreichen.<sup>80</sup>

---

<sup>77</sup> ebd. (5.2.2011)

<sup>78</sup> Baacke, Dieter / Susanne Kornblum u.a. (Hg.): Handbuch Medien: Medienkompetenz. Modelle und Projekte. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung 1999, S. 19.

<sup>79</sup> vgl. [www.dagmarwilde.de/fsmeta/pdfs/schreibenimnetz.pdf](http://www.dagmarwilde.de/fsmeta/pdfs/schreibenimnetz.pdf) (05.02.2011)

<sup>80</sup> vgl. Keller (2010), S. 74-75.



## 5. Schulisches Schreiben und der Erwerb von Schreibkompetenz (schreibdidaktische Konzeptionen)

Schüler 1: „Gehen wir heute ins Kino?“

Schüler 2: „Nein, morgen schreiben wir Deutschschularbeit.“

Schüler 1: „Ist doch egal, für Deutsch kannst du eh nicht lernen.“

Ausgehend von diesem Dialog, der in einem Pausengespräch von zwei Schülern geführt wurde, und von der Behandlung des Kompetenzbegriffes im vorhergehenden Kapitel, der sowohl kognitive Fähigkeiten als auch volitionale Faktoren berücksichtigt, werden im folgenden Kapitel das schulische Schreiben und dessen Teilprozesse ins Zentrum gerückt und es wird aufgezeigt, inwiefern das prozessorientierte Schreiben die Textproduktion beeinflusst und in welcher Weise die Schreibkompetenz gefördert werden kann.

Während das schulische Schreiben vor dem 18. Jahrhundert vor allem von rhetorischen Ansätzen geprägt war, entwickelte sich am Ende desselben Jahrhunderts im deutschsprachigen Raum eine Aufsatzdidaktik, die die Grundfunktionen des Schreibens ebenso beinhaltete wie auch die Relevanz verschiedenster Aufsatzformen und methodische Entscheidungen, die sich damit auseinandersetzten, in welcher Hinsicht Texte frei, gebunden oder gestaltend zu Papier gebracht werden sollten. Im Rahmen der „Kommunikativen Wende“ der 1970er Jahre vollzog sich ein Paradigmenwechsel, der auch die Aufsatzdidaktik nicht unberührt ließ. Ab diesem Zeitpunkt wurde das schulische Schreiben als multilateral wahrgenommen und in den von Schüler/-innen produzierten Texten eine Kommunikationsabsicht mit potenziellen Leser/-innen gesehen. Seit den 1980er Jahren beschäftigt sich die Schreibforschung mit diesen schreibdidaktischen Traditionen und führt sie vor dem Hintergrund der Prozessorientierung weiter und ergänzt sie.<sup>81</sup>

---

<sup>81</sup> vgl. Baumann, Jürgen: Schulisches Schreiben. In: Kämper van den Boogaart, Michael (Hg.): Deutschdidaktik. Leitfaden für die Sekundarstufe I und II. Berlin: Cornelsen 2008, S. 254.

## **5.1. Nicht Lernbares lernbar machen? – Vom Lernen und Lehren des Schreibens**

Dass das Lesen- und Schreibenkönnen für die Teilnahme am öffentlichen Leben von Bedeutung ist, ist unumstritten, dennoch ist die Leseforschung der Schreibforschung weit voraus. Lesen und Schreiben stehen in einer engen Verbindung: Durch die Tätigkeit des Lesens gelangt die/der Leser/-in zu Informationen und gewinnt Erkenntnisse. Die Erlangung der Schreibfähigkeit ermöglicht es dem Individuum, sich nicht nur in privaten Anliegen mitzuteilen, sondern auch in gesellschaftlichen. Es ermöglicht die Ergebnisse des eigenen Denkens einem größeren Publikum mitzuteilen und das Denken anderer Personen zu beeinflussen bzw. anzuregen.<sup>82</sup>

### **5.1.1. Was heißt es, „schreibkompetent“ zu sein?**

Um zu erläutern, was mit dem Terminus der Schreibkompetenz in Verbindung steht, sei zunächst auf den Linguisten Chomsky und sein Verständnis der Sprachkompetenz verwiesen, die er als ein Regelsystem auffasst, das im Kopf der jeweiligen Sprachbenutzerin/des jeweiligen Sprachbenutzers vorhanden ist und Performanz erzeugen kann. Unabhängig davon, ob schriftlich oder mündlich kommuniziert wird, bedarf es der Kompetenz der/des Agierenden, in ihrem/seinem sprachlichen Handeln „sowohl systembezogene (z.B. Grammatikregeln) als auch handlungsbezogene Aspekte (z.B. „Wie überzeuge ich jemanden?“<sup>83</sup> zu beachten. Chomskys Verständnis von Sprachkompetenz zeigt, dass bei der mündlichen und schriftlichen Kompetenz nicht ausschließlich die grammatische Richtigkeit von Bedeutung ist, sondern ebenso der kommunikative Zweck in Betracht gezogen werden muss.

Das Bewusstsein darüber, dass das Schreiben komplex ist und mehrere Teilkompetenzen erfordert, hat Schreididaktiker/-innen dazu angeregt, zahlreiche Studien zu diesen Teilkompetenzen durchzuführen, die ergaben,

---

<sup>82</sup> vgl. Schenk, Christa: Lesen und Schreiben lernen und lehren. Eine Didaktik des Schriftspracherwerbs. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren 2004, S. 40-42.

<sup>83</sup> Fix, Martin: Texte schreiben. Schreibprozesse im Deutschunterricht. Paderborn: Schöningh <sup>2</sup>2008. S. 20.

dass die im Prozess erforderlichen Kompetenzen nicht isoliert von der Funktion des Schreibens, von den situativen Bedingungen aus dem Umfeld des Schreibprozesses und vom jeweiligen Textmuster gesehen werden können.<sup>84</sup>

Folglich wird unter Schreibkompetenz die „Fähigkeit zur Produktion von Texten“<sup>85</sup> verstanden, wobei es sich

im Kern um eine spezifisch sprachliche Fähigkeit von mittlerer Komplexität [handelt], die sich aus unterschiedlichen Teilfähigkeiten und Kenntnissen (Dimensionen) zusammensetzt.<sup>86</sup>

Die Auffassung vom Schreiben als komplexem Handeln<sup>87</sup> liegt in den jahrelangen schreibdidaktischen Forschungen begründet, die in zahlreichen Modellen das Zusammenspiel der einzelnen Teilprozesse veranschaulichen.

## **5.2. Wissensarten kompetenzorientierten Schreibens**

Die folgende Darstellung zeigt die vier Wissensarten, die in einem kompetenzorientierten Schreibprozess eine wesentliche Rolle einnehmen und damit die erforderlichen Kompetenzen, die bei Schreibenden aktiviert werden, wenn sie Texte produzieren.

Während das prozedurale Wissen auf automatisierten Prozessen basiert, die unbewusst vonstatten gehen, geht es beim deklarativen Gedächtnis darum, Faktenwissen wie zum Beispiel die Merkmale einer bestimmten Textsorte abzurufen, um die Intention eines Textes nicht zu verfehlen. Beim Problemlösungswissen handelt es sich um fachmethodisches Wissen, das sich darin zeigt, ob eine/ein Schüler/-in Methoden zur Erkenntnisgewinnung anwenden kann. Das metakognitive Wissen erfordert das Bewusstsein der Schüler/-innen über ihr Denken und Lernen sowie über ihre Fähigkeiten.

---

<sup>84</sup> ebd., S. 24.

<sup>85</sup> Becker-Mrotzek, Michael/Ingrid Böttcher: Schreibkompetenz entwickeln und beurteilen. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II. Berlin: Cornelsen 2006, S. 57.

<sup>86</sup> ebd.

<sup>87</sup> vgl. Wrobel, Arne: Schreiben als Handlung. Überlegungen und Untersuchungen zur Theorie der Textproduktion. Tübingen: Niemeyer 1995, S. 28.

Deklaratives Wissen	Prozedurales Wissen	Problemlösungswissen	Metakognitives Wissen
Wissen über Sachverhalte	Wissen, das psychomotorischen und kognitiven Fertigkeiten zugrunde liegt	Wissen über Strategien zur Bewältigung von Problemsituationen	Wissen, das die Reflexion über das eigene Wissen und über die eigenen Handlungen steuert
z.B. Kennen von Merkmalen einer Erörterung, enzyklopädisches Wissen über ein Thema	z.B. Operationen beim Schreiben	z.B. durch Nachschlagen eine Formulierung finden	z.B. seine Vorgehensweise bei der Textproduktion reflektieren

Abbildung 9: Wissensarten <sup>88</sup>

Diese vier Wissensarten, die auf das Grundmodell von Ossner<sup>89</sup> referenzieren, können in dem Bewusstsein, dass es sich in Abbildung 5 um „Wissen“ und in Abbildung 6 um „Kompetenzen“ handelt, bedingt in Bezug zu den Teilkompetenzen des Schreibens gesetzt werden, die die Schüler/-innen im Laufe ihrer Ausbildung erwerben sollten. Das deklarative Wissen kann als Basis für die Sachkompetenz gesehen werden. Das prozedurale Wissen sowie das Problemlösungswissen können als Komponenten der Methodenkompetenz verstanden werden. Die Sozial- und Personalkompetenz hingegen betreffen eher das Subjekt selbst und nicht den Gegenstand der Textproduktion, können jedoch als Komponenten des deklarativen und metakognitiven Wissens beschrieben werden, denn eine Leserbewusstheit setzt das deklarative Wissen von Lesekontexten und metakognitiven Reflexionen voraus.<sup>90</sup>

Wie die prozessorientierte Schreibdidaktik intendiert, sollte auch im schulischen Rahmen bei der Bewertung von Texten der Schreibprozess mitbedacht werden.

<sup>88</sup> Fix (2008), S. 22.

<sup>89</sup> vgl. Ossner, Jakob: Kompetenzen und Kompetenzmodelle im Deutschunterricht. In: Didaktik Deutsch Heft 21 (2006), S. 5-19.

<sup>90</sup> vgl. ebd., S. 23.

Sachkompetenz	Methodenkompetenz	Sozialkompetenz	Personalkompetenz
inhaltlich-fachlich	methodisch-strategisch	sozial-kommunikativ	personal
z.B. Wissen über Textsorten oder stilistische Standards anwenden	z.B. exzerpieren, nachschlagen, strukturieren, organisieren	z.B. einen Leser antizipieren, über Formulierungen diskutieren	z.B. sich ein Schreibziel setzen, seine Fähigkeiten einschätzen

Abbildung 10: Wissensarten des Schreibens<sup>91</sup>

### 5.3. Der schulische Schreibprozess

Um Schreibfähigkeiten fördern und fordern zu können, müssen zunächst Aufgabenstellungen an die Schüler/-innen herangetragen werden. Wichtig ist, dass Lehrpersonen Schreibaufgaben so gestalten, dass Schüler/-innen in einem gewissen Rahmen ergebnisorientiert arbeiten können. Hierbei sind in erster Linie die klaren Anweisungen und die schülerorientierte Themenwahl wichtig. Außerdem ist es wichtig, dass Schreibaufgaben in einen situativen, sozialen und authentischen Kontext gebracht werden.

Eine/ein Schreiber/-in ist nach Baurmann<sup>92</sup> dann motiviert, zu schreiben und die Teilprozesse des Schreibens zu berücksichtigen, wenn

- eine Situation gegeben ist, die das Verfassen eines Textes für Schüler/-innen nachvollziehbar macht,
- die Schreibenden darüber Bescheid wissen, dass ihr Text ein Ziel verfolgt und zu einem Ergebnis führt und
- das Schreiben Früchte trägt, die für die jeweilige Schreiberin bzw. den jeweiligen Schreiber essenziell sind.

Da Lehrende große Vorbildwirkung für Schüler/-innen haben, sollten sie, wenn sie selbst schreiben, z.B.: bei der Formulierung von Schularbeitsthemen, so formulieren,

<sup>91</sup> ebd.

<sup>92</sup> vgl. Baurmann (2006), S. 65.

dass für die Schüler/-innen keine Verständnisprobleme auftreten, und die zu erledigenden Aufgaben im Text deutlich hervorheben, dennoch sollte die Lehrperson bei Fragen unterstützend mit Anregungen oder Ratschlägen zur Verfügung stehen. Voraussetzung für konstruktive Hilfestellung ist natürlich die fachliche Kompetenz. Bei all dem Input, den man als Lehrperson leistet, sind die schriftlichen Arbeiten ein wichtiges Feedback für den Lehrenden, sodass sie bzw. er daraus lesen kann, ob der Output zufriedenstellend ist, was nicht intendiert, dass der Output lediglich an der ersten Textfassung konstatiert wird, sondern im Rahmen einer prozessorientierten Schreibdidaktik.

Nachstehend folgt ein Beispiel einer Methode, die aufzeigt, wie im Rahmen des Unterrichts mit verfassten Texten von Schüler/-innen prozessorientiert gearbeitet werden kann.

### **5.3.1. Förderung der Kompetenzentwicklung durch Rückmeldung und Überarbeitung**

Dass die Interaktion zwischen Peers bei den Schüler/-innen als wichtig und förderlich für die eigene Textarbeit erlebt wird, wird im Rahmen der empirischen Untersuchung erläutert (siehe 6.6.1.2.). Ein Beispiel dafür, wie dieser Austausch aussehen kann, wird im Folgenden mit der schreibdidaktischen Methode der Textwanderung aufgezeigt.

#### **5.3.1.1. Die Entwicklung von Schreibkompetenz durch das Kommentieren von Texten Gleichaltriger: Die Textwanderung**

Da im schulischen Rahmen nur selten die Möglichkeit besteht, Einblick in die Texte anderer zu erhalten, schätzen die Schüler/-innen es sehr, wenn ihnen das im Rahmen der Textwanderung<sup>93</sup> ermöglicht wird. Wenn Schüler/-innen Schülertexte beurteilen, ist es wichtig, dass die Lehrperson vorher erläutert, welches Ziel dahinter steckt, und dass das Kommentieren der Texte respektvoll und sorgsam geschehen soll.

---

<sup>93</sup> Anderer Begriff für „Schreibkonferenz“

Intention der Textwanderung ist, dass Schüler/-innen

auf der Grundlage von differenzierten Kriterien das Prüfen, Bewerten und Überarbeiten eigener Texte auf der Basis der Arbeit an fremden Texten lernen und so ihre Schreibkompetenz entwickeln können. [...] Die Kriterien ergeben sich aus den Anforderungen der speziellen Schreibaufgabe, der zu erwartenden Textsorte und der durch die Aufgabe gegebenen inhaltlich-thematischen Orientierung.<sup>94</sup>

Um Einsicht in die Methode zu bekommen, wird die Vorgehensweise kurz skizziert.

Die zu einem bestimmten Thema verfassten Texte der Schüler/-innen wandern im Unterricht in mehreren Durchgängen um eine gewisse Anzahl von Plätzen an einen/einen Mitschüler/-in weiter. Diejenige/Derjenige, die/der den Text erhält, liest diesen und kommentiert die für die erste Textwanderung gestellte Frage, die eher allgemein gehalten sein sollte und einen defizitorientierten Blick vermeidet, z.B.: „Was gefällt dir an diesem Text?“ Die Fragen für die weiteren Wanderungen sind je nach Themenschwerpunkt zu formulieren. Ein Text macht bei dieser Methode in mehreren Wanderungen (drei bis vier) die Runde durch die Klasse und wird von mehreren Personen zu jeweils unterschiedlichen Fragen kommentiert. Wenn die Textwanderung erfolgreich durchgeführt wurde, erhält jeder sein Blatt mit den Kommentaren der Mitschüler/-innen zurück. Wichtig dabei ist, dass man beachtet, dass im Anschluss an die Textwanderung noch Zeit zum Lesen der Kommentarblätter bleibt.<sup>95</sup>

Da die Schüler/-innen sich mit den Kommentaren zu ihrem Text auseinandersetzen und in weiterer Folge diesen revidieren sollen, können zum Abschluss der Textwanderung noch folgende Fragen geklärt werden:

- Welche Texte, die du gelesen und kommentiert hast, hältst du für besonders gelungen?

---

<sup>94</sup> Müller, Astrid: Das Aufgreifen von Schillers Sprache finde ich sehr gelungen. Textgestaltende Kompetenzen beim Kommentieren von Texten Gleichaltriger entwickeln. In: Praxis Deutsch 203. (2007). S. 58.

<sup>95</sup> vgl. ebd., S.61.

- Was hast du aus den Texten, die du gelesen hast, gelernt? (z.B.: inhaltlich und strukturell)
- Was möchtest du jetzt an deinem Text verändern?

Das Bewerten von eigenen Texten fällt bekanntlich immer schwerer als das fremder Texte. Und genau daran knüpft dieses Unterrichtsmodell an. Wenn Schüler/-innen gefordert werden, ihre eigenen Texte zu bewerten, so tun sie das schon, aber eher mit einem defizitorientierten Blick, weil man seine eigenen Stärken eher selten bis gar nicht lobt bzw. in den Vordergrund stellt. Ein weiterer Grund, warum die Reflexion auf fremde Texte besser gelingt, ist, dass man nur die Perspektive der Rezipientin bzw. des Rezipienten, nicht aber die der bzw. des Schreibenden einnimmt, also kein Perspektivenwechsel vollzogen werden muss. Beim Kommentieren fremder Texte erfahren sie unterschiedliche Lösungen zu einer Schreibaufgabe, können sich mit diesen auseinandersetzen, sie kritisch prüfen und einen Vergleich mit ihrem Lösungsweg anstellen. Die Textwanderung ermöglicht den Lernenden, anhand gewisser Kriterien andere Texte zu prüfen und zu bewerten. Auf der Basis der anderen Texte können sie ihren eigenen Text überarbeiten und lernen dadurch, ihre Schreibkompetenz stetig zu entwickeln.<sup>96</sup> Darüber hinaus werden der „Blick für das eigene Schreibprodukt und die Fähigkeit zur Selbstbeurteilung“<sup>97</sup> geschult, was sich wiederum auf die Reflexionskompetenz auswirkt.

Das langfristige Lehr- und Lernziel ist, dass die Schüler/-innen lernen, Qualitäts- bzw. Beurteilungskriterien zu erstellen, Texte zu bewerten und zu beurteilen und letztlich Beurteilungskompetenz zu entwickeln. Darüber hinaus wird ihnen Einblick in die Leistungen ihrer Mitschüler/-innen ermöglicht und somit können sie wieder Erkenntnisse für die eigene Schreibkompetenz gewinnen.

Die Zweckmäßigkeit dieser Methode ist demnach damit zu begründen, dass die Rückmeldungen, die Schüler/-innen von ihresgleichen erhalten, „einen authentischen sozialen Kontext der Interaktion bilden.“<sup>98</sup> Diese Rückmeldungen sollen, wie die Textwanderung zeigt, Teil der Überarbeitung des Textes und des Portfolioinhaltes sein.

---

<sup>96</sup> vgl. ebd., S. 58-61.

<sup>97</sup> Grau, Herwig / Burkhard Seidler: Wenn Texte wandern. Schüler beurteilen Schülertexte. In: Praxis Deutsch 184. (2004). S. 28.

<sup>98</sup> ebd., S. 72.



Dadurch wird transparent gemacht,

ob und wie sich die Lernenden die Fähigkeit aneignen, Lernprozesse kritisch zu analysieren, aktiv zu steuern und ihre Kompetenzen bewusst weiterzuentwickeln.<sup>99</sup>

In weiterer Folge kann die Lehrperson agieren, die jeweils entstandenen Texte kommentieren und dadurch dem weiteren Überarbeitungsprozess am Text neue Schaffenskraft verleihen und zu der mehrperspektivischen Entstehung eines guten Produktes beitragen.

Das Beispiel einer Textwanderung wird im Folgenden anhand eines konkreten Beispiels aus dem Portfolio einer Schülerin veranschaulicht.

Die Schülerin hat im Rahmen der Portfolioarbeit und der Selbstbestimmung einen Artikel verfasst, in dem sie die Protagonisten des Romans Teil der Medienrealität werden lässt und, wie sie festhält, aufzeigen möchte, dass das Kennenlernen im Internet Gefahren mit sich bringen kann.

---

<sup>99</sup> ebd.

## Erste Textfassung von S1

### **Wird jetzt das Internet zu einem gefährlichen Ort?**

Wozu kann ein Mensch fähig sein? In 1120 Wien konnte gestern, am 07.12.2009, ein gefährlicher Sexualtäter verhaftet und überführt werden, der am 14.11.2009 seinen ersten Mord im Wiener Wald begangen haben soll. Das Motiv ist noch immer unklar. „Sie war eine junge, liebe Frau, die in den letzten Monaten viel Zeit vor dem PC verbracht hat. Sie war noch so jung und voller Leben, aber dann kam dieses eine Mail, das ihr ganzes Leben veränderte“, erklärt die beste Freundin der ermordeten Emmi R. (34). Der Täter soll Emmi R., nachdem er sie vergewaltigt hat, mit einem Messer ermordet haben. „Ich weiß nur, dass sie sehr lange miteinander per Mail

kommuniziert haben. Zwei Tage vor dem Treffen hat sie mich noch angerufen, um mir über das Treffen Bescheid zu sagen. Danach habe ich gar nichts mehr von ihr gehört, bis ich dann diese schreckliche Nachricht erfahren habe.“ Die Polizei überprüfte die Identität des Mannes und es stellte sich heraus, dass dieser Mann Leo Leike (36) ist. „Er ließ sich widerstandslos festnehmen“, berichtet ein Polizist gegenüber „Svet Plus“. Der Täter sitzt in Haft und durch psychologische Gutachten soll in den nächsten Wochen eine Entscheidung getroffen werden, wie in dem Fall weiter vorgegangen wird.

Die erste Textfassung der Schülerin wurde im Rahmen der Textwanderung im Deutschunterricht von drei Mitschüler/-innen gelesen und kommentiert. Im Folgenden werden die Kommentare der Schüler/-innen innerhalb der drei Wanderdurchgänge wiedergegeben.

1. Wanderung: Schreibe auf, was dir an dem Text gut gefällt (z.B.: inhaltlich, formal, den Aufbau betreffend, Leseanreize, Bild- Textkombination)

Der Titel des Zeitungsartikels macht einen neugierig, man möchte wissen, was geschah. Sprachlich ist der Artikel sehr gut, weil du eine sehr gute Art hast, die richtigen Wörter zu wählen und Sätze zu

formulieren. Inhaltlich hat mich dein Artikel im positiven Sinn schockiert. Das Bild von Leo, das ich mir während dem Lesen gemacht habe, wurde in mir total zerstört. Aber so machst du auf die möglichen negativen Seiten des Internets aufmerksam und warnst vor schönen Worten, die nicht immer das wahre Gesicht eines Menschen zeigen und man durch diese emotional oft „erblindet“.

2. Wanderung: Prüfe und kommentiere, inwiefern die Textsorte berücksichtigt wurde.

Die meisten Kriterien wurden erfüllt, aber es fehlt, wie man es auch von „richtigen“ Zeitungsartikeln kennt, das Fettgedruckte am Anfang (der Vorspann). Sonst weiß ich ja nicht, ob mich dein Artikel wirklich interessiert ☺. Inhaltlich verrätst du nicht zu viel und nicht zu wenig, aber es fehlt das Wo?, falls der „erste Mord“ am 14.11. nicht der von Emmi ist. Mir fallen auch noch weitere offene Fragen ein:

Hat man die Leiche erst jetzt entdeckt oder schon früher?  
Woher weiß man, dass er der Täter ist?

Deine direkten Reden machen den Artikel „lebendig, aber, je nachdem, für welche Zeitung du schreibst, könntest du vielleicht auch Auszüge aus den Mails der beiden abdrucken – wie wir es von Österreichs meistgelesener Zeitung kennen ☺.

3. Wanderung: Welche Absicht verfolgt die/der Autor/-in mit ihrem/seinem Text?

Ich glaube, die Autorin will die Leser[innen] darauf hinweisen, dass man das Internet mit all seinen Angeboten vorsichtig genießen sollte. Ihre Absicht ist es, den Menschen das beizubringen und sie aufzufordern, sich mit offenen Augen durch die virtuelle Welt zu bewegen.

## **Wird jetzt das Internet zu einem gefährlichen Ort?**

**Spektakuläre Festnahme in der Nacht auf Dienstag in Wien: Die Polizei konnte einen gefährlichen Mörder schnappen. Er soll die 34-jährige Emmi R. vor drei Wochen im Wiener Wald ermordet haben.**

Wozu kann ein Mensch fähig sein? Gestern Abend, am 07.12.2009, konnte in 1120 Wien ein gefährlicher Sexualtäter verhaftet und überführt werden. Er soll den Mord an der seit drei Wochen vermissten Emmi R. (34), deren lebloser Körper Mitte November im Wiener Wald von einem Wanderer entdeckt wurde, begangen haben. Der Täter bekennt sich schuldig, das Motiv ist aber immer noch unklar. „Sie war eine junge, liebe Frau, die in den letzten Monaten viel Zeit vor dem PC verbracht hat. Sie war noch so jung und voller Leben, aber dann kam dieses eine Mail, das ihr ganzes Leben veränderte“, erklärt die beste Freundin der ermordeten Emmi R. (34). Der Täter soll Emmi R., nachdem er sie vergewaltigt hat, mit einem Messer ermordet haben. „Ich weiß nur, dass sie sehr lange miteinander per Mail kommuniziert haben. Zwei Tage vor dem Treffen hat sie mich noch angerufen, um mir über das Treffen Bescheid zu sagen. Danach habe ich gar nichts mehr von ihr gehört, bis ich

dann diese schreckliche Nachricht erfahren habe.“ Mittels DNA-Analyse und den hinterlassenen Spuren der Vergewaltigung konnte der Täter, der schon mehrfach wegen sexueller Taten angeklagt wurde, überführt werden. Unmittelbar nach der Festnahme überprüfte die Polizei die Identität des Mannes und es stellte sich heraus, dass dieser Mann Leo Leike (36) ist. „Er ließ sich widerstandslos festnehmen“, berichtet ein Polizist gegenüber „Svet Plus“.

Die Aussagen der Freundin des Opfers veranlassten die Ermittler dazu, die Computer des Opfers und des Täters zu beschlagnahmen. Die E-Mail-Kommunikation liest sich wie ein Roman, dessen Hauptpersonen im realen Leben keinen Platz hatten.

Der Täter sitzt in Haft und durch psychologische Gutachten soll in den nächsten Wochen eine Entscheidung getroffen werden, wie in dem Fall weiter vorgegangen wird.

Der Kurier-Redaktion wurde ein Bruchteil der Kommunikation zugeschickt, die keinerlei Anzeichen für den realen Menschen hinter Leo L. zeigt.

1 Stunde später

Leo, der Nordwind bläst und ich trinke Whiskey und weißt du was, Leo? Es ist nicht bei einem Glas geblieben, leider auch nicht bei zwei Gläsern. Weißt du, ich liebe Whiskey. Erinnerst du dich als du mich angerufen hast und mir den Satz vorgelesen hast. Dein Whiskey klang so schön. Jedes Mal, wenn ich das Glas in der Hand halte, erinnere ich mich an deine so schöne Stimme.

32 Minuten später

Re:

Leo, ich bin noch immer da, der Nordwind bläst schon wieder und ich kann nicht schlafen. Ich habe mir noch ein Glas eingeschenkt und wenn du nicht bald antwortest, werden es noch ein paar mehr und ich immer betrunken. Leo, antworte! Ich brauche dich.

7 Minuten später

Re:

Emmi, du bist der Grund, warum mein Whiskey noch unberührt vor mir steht. Emmi, was bedeute ich dir nur?

4 Minuten später

Re:

Leo, du bist jemand, der mir die Luft zum Atmen nimmt. Du bist der Grund, weshalb ich gefesselt vor dem Computer sitze. Jemand, mit dem ich lachen kann und jemand, der mich, die Emmi mit Schuhgröße 37, so annimmt, wie ich wirklich bin. Leo, du bist Realität für mich, dich gibt es wirklich. Du bist einfach...

2 Minuten später

Re:

Ich bin einfach...

30 Sekunden später  
Re:  
Du bist einfach vollkommen.

1 Minute später  
Re:  
Emmi, es ist kurz nach Mitternacht, lass uns unsere Unterhaltung morgen mit einem Glas Wein fortsetzen.

1 Minute später  
Re:  
Gute Nacht, Emmi.

2 Minuten später  
Re:  
Morgen mit einem Glas Wein. Gute Nacht, mein vollkommener Leo.

Mit diesem Beispiel eines Schülertextes soll bewiesen werden, dass Schüler/-innen im Rahmen einer prozessorientierten Vorgangsweise beim Produzieren von Texten die Anregungen ihrer Mitschüler/-innen, sofern sie wertschätzend formuliert sind, sehr gerne annehmen und sogleich umsetzen. Anhand der Kommentare wird verdeutlicht, dass sich auch die Kommentierenden mit Textstrukturen und Textsortenanforderungen auf Basis eines authentischen Schülertextes auseinandersetzen und die Intention haben, ihre Anregungen, die insbesondere für die Förderung schwächerer Schüler/-innen sehr wertvoll sind, mit anderen zu teilen.

Die Expertise plädiert für die mehrperspektivische Kommentierung von Texten, sofern nicht das „Was“ oder „Wie“ ist der Text, sondern das, was er leisten kann, bzw. die noch notwendigen Veränderungen, im Fokus der Betrachtung stehen.<sup>100</sup> Das prozessorientierte Schreiben, das das Kommentieren, Überarbeiten und Selbstbewerten beinhaltet, hat zum Ziel, dass die Arbeiten qualitativ besser werden und „die Ernsthaftigkeit der Arbeitshaltung“<sup>101</sup> gesteigert wird.

---

<sup>100</sup> vgl. Abraham, Ulf / Christoph Launer: Beantwortung und Bewertung kreativ schriftlicher Leistungen. Ein konstruktiver Kommentar als Zwischenschritt, nach dem Schreiben, bevor bewertet und benotet wird: drei Beispiele. In: Praxis Deutsch 155 (1999), S. 45.

<sup>101</sup> Bauer, Lioba: Schreiben – Kommentieren – Überarbeiten – Bewerten. Wie der Schreibprozess von SchülerInnen durch Kommentieren und Selbstbewerten als sinnvoll erkannt wird. In: ide Informationen zur Deutschdidaktik Heft 4 (2010), S. 88.

Um aufzuzeigen, welche komplexen, oft schon automatisierten Prozesse beim Schreiben erforderlich sind, wird im Folgenden auf die Teilprozesse des Schreibens verwiesen.

### 5.3.2. Modelle des Schreibens und die Berücksichtigung der Teilprozesse

Innerhalb der letzten drei Jahrzehnte wurden einige Modelle des Schreibens entwickelt, die in Bezug auf immer wieder neugewonnene Erkenntnisse der Schreibforschung revidiert wurden. Im Folgenden werden die einflussreichsten Modelle kurz vorgestellt.

#### 5.3.2.1. Flower und Hayes

Unter den zahlreichen Modellen, die das Produzieren von Texten und die einzelnen Teilprozesse in den Mittelpunkt rücken, wird im deutschsprachigen Raum vor allem jenes von Flower und Hayes rezipiert und im Rahmen von neugewonnenen Forschungserkenntnissen adaptiert.

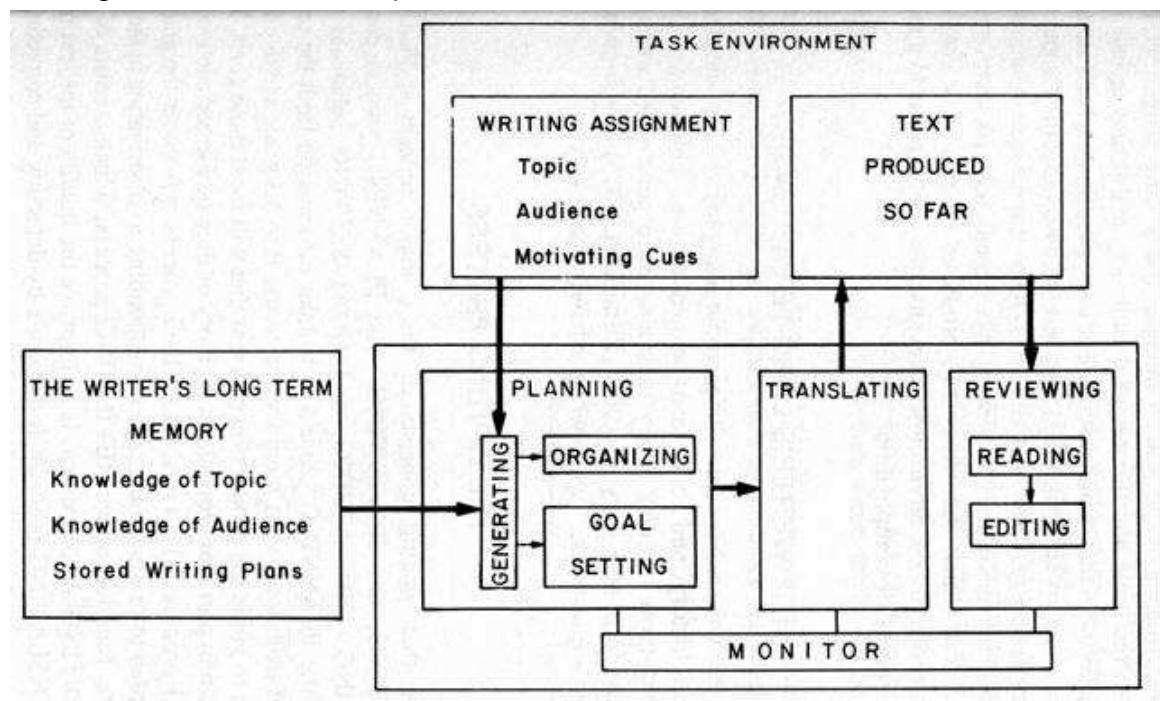


Abbildung 11: Structure of the writing model<sup>102</sup>

<sup>102</sup> Flower, Linda / John R. Hayes: Identifying the Organisation of Writing Processes. In: Gregg, Lee W. / Edwin R. Steinberg (Hg.): Cognitive Processes in Writing. Hillsdale New Jersey: Erlbaum 1980, S. 11.

Als Komponenten des Schreibprozesses weisen Flower und Hayes zum einen das Aufgabenumfeld (Task environment) auf, zu dem das Thema (Topic), die/der Adressat/-in (Audience) und die Schreibmotivation (Motivating Cues) sowie der schon vorhandene Text (Text produced so far) zu zählen sind. Eine weitere Komponente bildet das Langzeitgedächtnis der/des Schreibenden (The writer's long term memory), welches das Wissen zu dem Thema (Knowledge of topic), zu der Rezipientin/dem Rezipienten (Knowledge of Audience) und zum Schreibprozess (Stored writing plans) bereitstellt.<sup>103</sup>

Flower und Hayes machen in ihrem Modell deutlich, dass der Prozess des Schreibens aus mehreren Teilprozessen besteht und unterteilen diesen wie folgt:

- das Planen (Planning), das vor allem zu Beginn des Schreibens ansteht, aber ebenso in späteren Phasen des Schreibens von Bedeutung sein kann. In diesem Teilprozess geht es darum, sich für Inhalte zu entscheiden und diese sorgfältig auszuwählen. Zu Beginn eines Schreibarrangements ist es demnach wichtig, aus dem eigenen Vorwissen zu schöpfen und Gedanken zu einem Thema sowie zu den Adressat/-innen zu entwickeln, um sich vorläufige Schreibziele zu setzen (Generating, organizing, goal setting).
- das Formulieren (Translating), inwiefern dieses gelingt, hängt, wie schon im ersten Teilprozess angedeutet, vom Thema, Vorwissen und Interesse der bzw. des Schreibenden ab.
- das Überarbeiten (Reviewing) steht am Ende des Schreibprozesses und beinhaltet das Lesen des Geschriebenen (Reading) und das inhaltliche und formale Revidieren (Editing) des Textes.

Als Kontroll- und Steuerungsinstanz der Teilprozesse agiert der Monitor, der die einzelnen Prozesse in Beziehung setzt, weil davon ausgegangen wird, dass die Prozesse nicht linear verlaufen, sondern die Autor/-innen sich während eines Schreibarrangements innerhalb dieser Phasen vor- und rückwärts bewegen.

Dieses Modell lässt die Frage unbeantwortet, wie sich Schreibkompetenz entwickelt und mit welchen didaktischen Mitteln vor allem das Planen und Überarbeiten von

---

<sup>103</sup> Die deutschen Begriffe wurden von Molitor Lübbert (1996) übernommen.



Texten geübt werden kann. Denn die Kompetenz, Texte zu überarbeiten und einen Prozess zu reflektieren, bedarf Unterstützung.

### 5.3.2.2. Bereiter

Die Entwicklung von Schreibkompetenz stellt Bereiter in seinem Modell dar, in dem er fünf Entwicklungsstufen des Schreibens differenziert. Das Modell erinnert an jenes von Piaget, Bereiter aber versteht

seine Stufen nicht als lineare Abfolge, sondern als Organisationsformen [...], die jeweils komplexere integrieren – mit individuellen Unterschieden auch in der Reihenfolge.<sup>104</sup>

Das bedeutet, dass die Schreibmodi bzw. die jeweiligen Fähigkeiten vollkommen unabhängig voneinander entwickelt werden können, wobei eine simultane Entwicklung während der Schulzeit zu erwarten ist.<sup>105</sup>

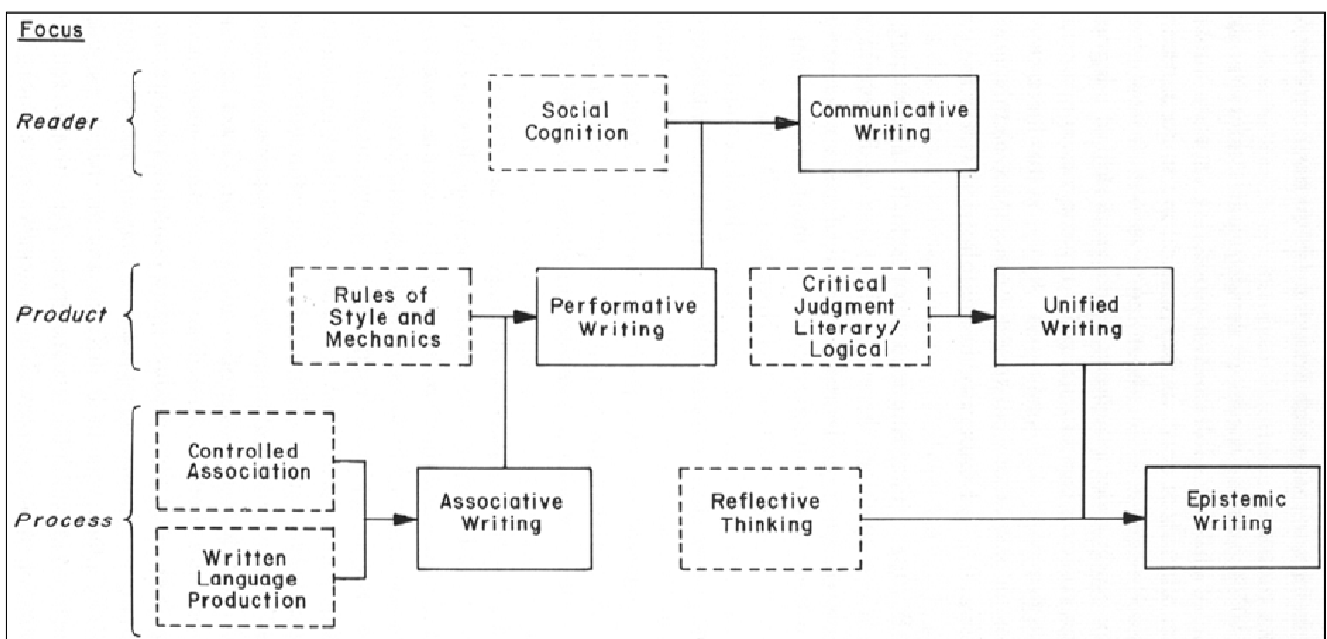


Abbildung 12: Schreibmodell nach Bereiter<sup>106</sup>

<sup>104</sup> Fix (2008), S. 52.

<sup>105</sup> vgl. Bereiter, Carl: Development in Writing. In: Gregg, Lee W. / Edwin R. Steinberg (Hg.): Cognitive Processes in Writing. Hillsdale New Jersey: Erlbaum 1980, S. 82.

<sup>106</sup> ebd., S. 83.

Bereiters prozessorientiertes Modell veranschaulicht nicht nur die kontinuierliche Erlangung der Schreibfähigkeit im Laufe der Entwicklung einer Schülerin/eines Schülers, sondern auch die Berücksichtigung des Schreibproduktes und der Leserin /des Lesers. Einer ausgebildeten Schreibfähigkeit geht ein langer Prozess voraus.

Vom assoziationsorientierten Schreiben (associative writing) im Kindesalter, bei dem das Schreibprodukt an sich noch nicht allzu relevant ist und Normen des Schreibens unberücksichtigt bleiben können bis hin zum automatisierten Schreiben, mit dem die Schreibkompetenz im Erwachsenenalter erreicht ist.<sup>107</sup> Das bedeutet nicht, dass bei der Gegenüberstellung zwei erwachsener Personen davon ausgegangen werden kann, dass beide die Schreibkompetenz erreicht haben, denn ausschlaggebend ist das Schreibalter der jeweiligen Person, das jene Zeit zum Ausdruck bringt, in der Schreiberfahrung gesammelt werden konnte.<sup>108</sup>

Beim performativen Schreiben (performative writing) wird das Wissen der Schreibenden über Textstrukturen, Textsorten, den Aufbau eines Textes etc. beachtet. Kommunikatives Schreiben (communicative writing), das die Adressatenorientiertheit mitbedenkt, kann nur mit einer ausgeprägten sozialkognitiven Kompetenz gelingen. Erreicht die/der Schreibende das Niveau des „unified writing“, so ist diese/dieser in der Lage, den eigenen Text hinsichtlich der Sprache, der Logik und des Inhalts zu überprüfen. Mit der Fähigkeit des Nachdenkens über das eigene Denken, der Selbstreflexion, kann die/der Schreibende hinsichtlich der angeeigneten Wissens- und Erkenntnisstrukturen einen Text bewerten (epistemic writing).<sup>109</sup>

#### 5.3.2.2.1. Kritik an den Modellen

Bereiters Schreibmodell erntete mit dem Fortschritt der Schreibforschung ebenso wie jenes von Flower und Hayes Kritik. Autor/-innen kritisieren in diesem Modell, dass die Teilprozesse des Schreibens auf kognitive Prozesse reduziert werden und Aspekte

---

<sup>107</sup> vgl. Molitor-Lübbert, Sylvie: Schreiben als mentaler und sprachlicher Prozeß. In: Günther, Hartmut / Otto Ludwig (Hg.): Schrift und Schriftlichkeit. Ein interdisziplinäres Handbuch internationaler Forschung. Berlin/ New York: de Gruyter 1996, S. 1010.

<sup>108</sup> vgl. Becker-Mrotzek / Böttcher (2006), S. 75.

<sup>109</sup> vgl. <http://www.ruediger-weingarten.de/Schriftspracherwerb/Textproduktion.html> (18.7.2011)

wie den motorischen Handlungen und der Schreibmotivation kaum in Betracht gezogen werden.<sup>110</sup>

Obwohl Didaktiker/-innen auf die oben vorgestellten Modelle für ihre eigene Praxis und Forschung zurückgreifen, üben sie ebenso Kritik an diesen, die vor allem im „didaktischen Paradoxon“<sup>111</sup> begründet liegt und diese Modelle aufgrund von Rahmenbedingungen, Heterogenität und nach wie vor starren Abfolgen im Deutschunterricht für die Praxis schwierig erscheinen lässt.

Fix erkennt sowohl in den Prozess- als auch in den Entwicklungsmodellen Anforderungen, die mit dem schulischen Schreiben nicht einhergehen. In den Prozessmodellen sieht er das Problem,

dass eine Zerlegung des Schreibens die Sache zwar für Lernende durchschaubarer macht, aber zugleich der Vielfalt und Rekursivität des Prozesses nicht gerecht werden kann.<sup>112</sup>

Bei den Entwicklungsmodellen geht es

darum, die Komplexität zu reduzieren und für die Lernenden einfache Strukturen anzubieten, z.B. zu Beginn der Schreibentwicklung ein assoziatives Schreiben zuzulassen, das später zunehmend strukturiert wird.<sup>113</sup>

Die Problematik sieht Fix in der traditionellen Konzeption des Deutschunterrichts und darin, dass einerseits im Laufe der Schullaufbahn die einzelnen Schreibmodi erarbeitet werden sollen, andererseits aber zugleich Rücksicht auf individuelle Entwicklungsunterschiede der Schüler/-innen genommen werden und in ihrem Schreiben Fortgeschrittene ebenso mit Angeboten versorgt werden sollten. Darüber hinaus darf der Zusammenhang der einzelnen Schreibmodi sowie deren Integration nicht außer Acht gelassen werden. Folgen für den Deutschunterricht ergeben sich in

---

<sup>110</sup> vgl. Molitor-Lübbert (1996), S. 1008.

<sup>111</sup> Fix (2008), S. 56.

<sup>112</sup> ebd.

<sup>113</sup> ebd.

der Flexibilität des Wechsels von der Zerlegung und Integration von Teilfähigkeiten.<sup>114</sup>

Die Gefahr besteht darin, dass Bausteine und Modelle von Lehrenden ohne theoretische Auseinandersetzung mit diesen als starr wahrgenommen werden und dadurch die integrative Anwendung der einzelnen Stufen in Schreibsituationen sowie die individuellen Entwicklungsstufen der Schüler/-innen unberücksichtigt bleiben.

#### 5.3.2.3. Becker-Mrotzek und Böttcher: Schreiben als komplexe Sprachhandlung

Becker-Mrotzek und Böttcher weisen in ihren theoretischen Grundlagen ebenso auf das Schreibmodell von Flower und Hayes hin und zitieren es als das am bekanntesten gewordene, verzichten aber auf eine genauere Erläuterung von diesem, weil es den Anforderungen der Komplexität des Schreibprozesses nicht nahe genug kommt. Sie sehen darin einige Lücken, die sie anhand eines weiterentwickelten Modells, das sich des Modells von Flower und Hayes als Grundlage bedient, zu schließen versuchen.

Das Schreiben verstehen sie als eine

komplexe sprachliche Handlung, die der Verständigung über Raum und Zeit hinweg dient. Es ist damit Bestandteil der schriftlichen Kommunikation, die sich von der mündlichen vor allem dadurch unterscheidet, dass sich Schreiber[in] und Leser[in] – anders als Sprecher[in] und Hörer[in] – nicht an einem Ort befinden.<sup>115</sup>

Das Modell von Flower und Hayes stellt diese Gegebenheiten nicht dar, weshalb es von Becker-Mrotzek und Böttcher um diese zusätzlichen Bedingungen bei der Produktion von Texten erweitert wurde. Sie gestehen den Leser/-innen mehr Raum zu, rücken den kommunikativen Aspekt näher ins Zentrum und heben die Nichtlinearität des Prozesses deutlicher hervor.

---

<sup>114</sup> vgl. ebd.

<sup>115</sup> Becker-Mrotzek / Böttcher (2006), S. 26.

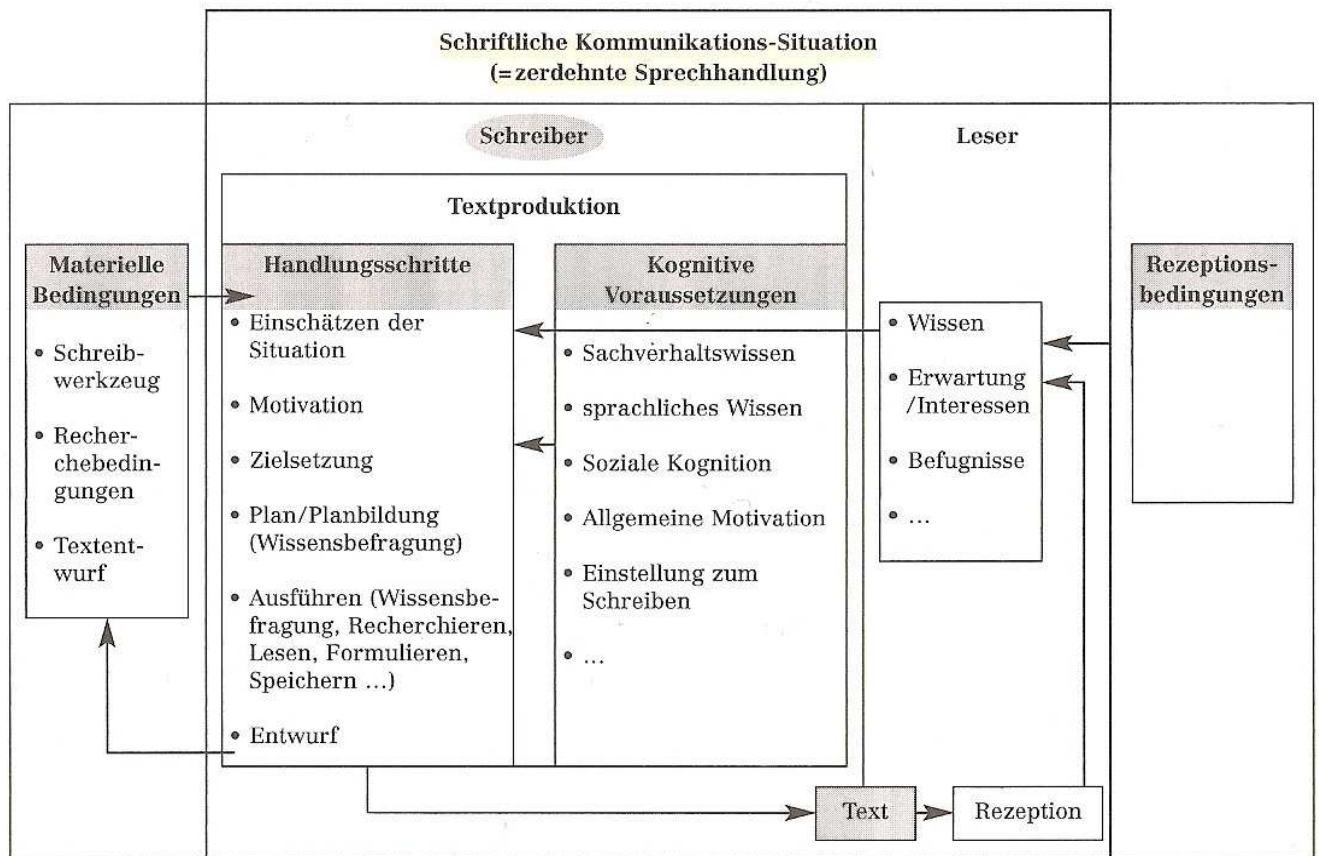


Abbildung 13: Schreiben als schriftsprachliches Handeln<sup>116</sup>

Im Unterschied zu dem Modell von Flower und Hayes, die in ihrem Modell das Schreiben als Problemlöseprozess, der in Abhängigkeit zu dem jeweiligen Umfeld steht, verstehen, wird hier der Text als „gemeinsame Schnittstelle“ zwischen der/dem Autor/-in und der/dem Leser/-in und dessen „Einfluss auf die Textproduktion“<sup>117</sup> wahrgenommen. Außerdem stellen sich die Autor/-innen vor der Planungsphase die Frage nach den materiellen Bedingungen, die maßgeblich für die Planung sind.

In weiterer Folge wird deutlich gemacht, dass jedem Schreiben Anlass eine Einschätzung (Für welche Leserschaft wird der Text verfasst? Über welches Wissen verfügt diese? etc.), Motivation und Zielsetzung vorausgeht, sofern das Schreiben auf Individualität basiert, denn schulischem Schreiben geht oft keine Motivation voran und die Zielsetzung ist häufig nur jene, dass der Text geschrieben wird, um keine negativen Konsequenzen in Form einer negativen Beurteilung zu riskieren.

<sup>116</sup> ebd. S. 27.

<sup>117</sup> ebd. S. 28.

Die Autor/-innen weisen darauf hin, dass die Planung eines Textes abhängig von diesem selbst ist, denn

einfache Texte wie eine kurze Mitteilung an die Kollegin können ohne Entwurf und weitere Recherche aus dem Gedächtnis formuliert werden. Komplexere Texte, zu denen [...] ein Schulaufsatz oder eine wissenschaftliche Abhandlung gehören, durchlaufen die Stadien Zielsetzung – Planen – Ausführen oft mehrfach.<sup>118</sup>

Die Begründung hierfür sehen sie beim Formulieren, weil „zu den oft nur vagen Ideen oder Vorstellungen passende sprachliche Ausdrücke gefunden und verschriftlicht werden“<sup>119</sup> müssen.

Mit der Darstellung und Gegenüberstellung der einzelnen Modelle in dieser Arbeit soll nicht nur aufgezeigt werden, dass das Schreiben weitaus komplexer ist, als man annimmt, sondern es soll vor allem in den Mittelpunkt gerückt werden, dass erfolgreiche Schreiberlebnisse auch individueller Schreibanlässe bedürfen.

Häufig ist das schulische Schreiben nach strikten Vorgaben nicht immer erfolgreich, weil die Schüler/-innen innerhalb einer Klasse ein heterogenes Gefüge bilden und unterschiedlich viel Vorwissen zu einem konkreten Thema mitbringen, weshalb die Texte jener Lernenden, die Interesse an dem Thema bekunden und Vorwissen mitbringen, oft gelungener sind als die Texte jener Schüler/-innen, die der Thematik nichts abgewinnen können.

Warum nicht einmal abseits des engen Musters bestimmter Textsorten kreatives und freies Schreiben zum Unterrichtsgegenstand machen? Lehrende berufen sich in der Hinsicht, dass individuelles und kreatives Lernen kaum Platz im Unterrichtsgeschehen hat, häufig auf die Lehrplanvorgaben und den eng gespannten Zeitrahmen, sind dem Behaviorismus verhaftet und ignorieren den didaktischen Diskurs der kognitiven Lernpsychologie, dessen Beachtung wichtig wäre, um bei den Lernenden nicht nur Schreibmotivation auszulösen, sondern um reflexives Gelingen zu ermöglichen.

---

<sup>118</sup> ebd. S. 29.

<sup>119</sup> ebd.

Das Portfolio stellt eine Methode dar, die das Schreiben als Prozess wahrnimmt und reflexivem Lernen, an das Lernende durch Lehrende langsam herangeführt werden müssen, Raum zugesteht. Welche Bedeutung reflexives Schreiben für das Lernen hat, wird im nachfolgenden Abschnitt kurz erläutert. Im empirischen Teil der Arbeit findet exemplarisch anhand der Reflexionsauszüge eine gründliche Auseinandersetzung mit dem Schreiben als Reflexionsinstrument statt.

#### **5.4. Schreiben als Reflexionsinstrument**

Die Auffassung in Bezug auf die Erlangung von Schreibkompetenz ist häufig jene, dass das Schreiben nur durch Schreiben gelernt werden kann und die Herausbildung einer besseren Kompetenz aus zahlreichen Schreibaufgaben im Deutschunterricht resultiert.

Schreiben dominiert nach wie vor als Erkenntnisdarstellung, -präsentation und -verbreitung: Schreiben ist somit immer noch produktorientiert, auch wenn es grundsätzlich in seinem Prozesscharakter längst zur Kenntnis genommen wurde.<sup>120</sup>

Dass dahinter aber weitaus mehr Komplexität steckt, geht aus den zahlreichen Modellen der Schreibforschung (siehe 5.3.2.) hervor. Wie die Schreibmodelle zeigen, bedarf es vieler Perspektivenwechsel der Schreibenden, um einen Text adressatengerecht zu verfassen, und es bedarf auch vieler Überlegungen, die niedergeschrieben, verworfen, im Laufe des Schreibens wiederaufgenommen und umformuliert werden. Würden Lehrende in der schulischen Praxis Interesse an diesen Textentwürfen und Gedankengängen zeigen, dann wäre ein erster Schritt in die richtige Richtung getan, die der Komplexität des Schreibens gerecht wird, und der Schreibprozess sowohl in der Aufgabenstellung als auch in der Textentstehung berücksichtigt.

---

<sup>120</sup> Bräuer, Gerd: Schreiben als reflexive Praxis. Tagebuch. Arbeitsjournal. Portfolio. Freiburg im Breisgau: Fillibach 2000, S. 11.

Um den Arbeitsprozess und die eigene Tätigkeit beim Schreiben reflektierend wahrzunehmen, nennt Bräuer die Selbsttätigkeit, die Fremdtätigkeit und die persönliche Bedeutsamkeit als wesentliche Punkte des selbstreflexiven Gelingens.

- *Selbsttätigkeit* ist notwendig, damit individuelle Bedeutsamkeit für die Erkenntnisprozesse erlangt werden kann.
- *Fremdtätigkeit* ist notwendig, um als Lehrende die Lernenden beim Schreiben zu unterstützen und ihnen als Berater/-in zur Seite zu stehen.
- *Persönliche Bedeutsamkeit* ist relevant, weil sich daraus eine höhere Schreibmotivation und durch diese ein verstärktes Schreibbedürfnis entsteht, das dazu beiträgt, „Schreiben als Medium fortlaufenden Erkennens wahrzunehmen“<sup>121</sup>

Die Frage danach, warum dem reflexivem Schreiben besonderer Stellenwert zukommt, kann damit beantwortet werden, dass „das Reflektieren [...] neben dem Produzieren von Privatheit auch Fenster zur Öffentlichkeit aufstößt und damit Brücken zum öffentlichen Schreiben schlägt.“<sup>122</sup>

Unter reflexivem Lernen kann demnach

das Nachdenken über die vollzogene Tätigkeit sowie das Sichtbarmachen des Kontextes, in dem die Arbeit vollbracht wurde, ebenso das Entwerfen zukünftiger Schreibtätigkeit auf der Grundlage des bereits Geleisteten [verstanden werden, das] zum Ziel das Aufsuchen, Bewusstwerden, Operationalisieren von Fähigkeiten und Fertigkeiten der Schreibenden als sich sozialisierende Subjekte [hat].<sup>123</sup>

Um reflexives Lernen im Unterricht zu verankern, bedarf es des Bewusstseins der Lehrpersonen darüber, dass Erfolg kein Wissen rekonstruierendes Handeln braucht, sondern ein Wissen konstruierendes Handeln, welches wiederum nur erlangt werden kann, wenn das Subjekt im Mittelpunkt des Interesses steht und im schulischen

---

<sup>121</sup> vgl. ebd. S. 14.

<sup>122</sup> ebd. S. 25.

<sup>123</sup> ebd. S. 25.



Rahmen mit reflexivem Lernen vertraut gemacht wurde und über Reflexionskompetenz verfügt.<sup>124</sup>

Mit der Konzentration auf reflexives Lernen kann es gelingen, folgende Äußerung von Rothkopf zu revidieren und ein paar Geheimnisse, die durch angeleitetes reflexives Lernen entschlüsselt werden, zu lüften.

In welcher Weise Schüler[innen] tätig werden, wenn sie etwas aus schriftlichem Lehrmaterial oder aus irgendeinem anderen stabilen Unterrichtsmedium zu lernen versuchen, ist noch immer von vielen Geheimnissen umgeben.<sup>125</sup>

Reflexive Schreibphasen im Rahmen des Deutschunterrichts zielen im Sinne der Kompetenzorientierung darauf ab, das Schreiben als eine Tätigkeit zu entdecken, durch die es möglich wird, Wünsche und Vorstellungen zu äußern, die Entwicklung der eigenen Persönlichkeit zu begünstigen sowie Ziele und das eigene Tun zu reflektieren<sup>126</sup>, denn

wenn Lernende wissen, was sie tun und warum sie es tun und wenn Schreiben zu einem persönlichen Anliegen wird, verbessert sich die Qualität der Texte, hört sich die scheinbar sinnlose „Korrigiererei“ auf und erhöht sich die Lernmotivation.<sup>127</sup>

Inwiefern einzelne Aspekte dieses Zitats die Praxis betreffen, ist Thema der empirischen Untersuchung. Nachfolgend wird die Auswahl der theoretischen Grundlagen, die im Sinne einer konstruktivistischen Didaktik zu verstehen sind, begründet und anschließend in den empirischen Abschnitt dieser Arbeit übergeleitet.

---

<sup>124</sup> vgl. Bräuer, Gerd: Portfolios in der Lehrerbildung als Grundlage für eine neue Lernkultur in der Schule. In: Gläser-Zikuda Michaela / Tina Hascher (Hg.): Lernprozesse dokumentieren, reflektieren und beurteilen. Lerntagebuch und Portfolio in Bildungsforschung und Praxis. Bad Heilbrunn: Klinkhardt 2007, S. 45-46.

<sup>125</sup> Rothkopf E.Z.: Struktur und Prozeß: die Steuerung der Lerntätigkeit im Unterricht. In: Edelstein, Wolfgang / Diether Hopf (Hg.): Psychologische und pädagogische Forschungen zum Lehren und Lernen in der Schule. Stuttgart: Klett 1973, S. 296. (Konzepte der Humanwissenschaften)

<sup>126</sup> vgl. Abraham, Ulf: Kompetenzorientierung beim Schreiben – Bildungsstandards in der Oberstufe. In: ide Informationen zur Deutschdidaktik Heft 4 (2010), S. 12.

<sup>127</sup> Kossmeier, Elisabeth: Schreibkompetenz durch Entwicklung und ständige Förderung von Selbst- und Reflexionskompetenz. In: ide Informationen zur Deutschdidaktik Heft 4 (2010), S. 98.

Die Entscheidung, die theoretischen Grundlagen zum Portfolio mit den Veränderungen der Lehr- und Lernkultur, die Kompetenzorientierung und die prozessorientierte Schreibdidaktik und ihre Entwicklung zum Gegenstand dieser Arbeit zu machen, wurde zum besseren Verständnis des empirischen Abschnitts getroffen.

Das Wissen über die Begrifflichkeiten sowie über die Rahmenbedingungen und Grundlagen zum Portfolio ist wesentlich, um das Konzept dahinter und die didaktischen Überlegungen zu erfassen und um den empirischen Überlegungen ein theoretisches Gerüst zu geben.

Die intensive Auseinandersetzung mit der Prozess- und Kompetenzorientierung ist in mehrfacher Hinsicht wichtig: im bildungspolitischen Diskurs, in der Didaktik und Methodik, in der Förderung von Kompetenzen (Offenlegung von Lernzielen, individuelle Lernberatung, Selbstbestimmung, Interessen der Schüler/-innen miteinbeziehen etc.). Im portfoliogestützten Unterricht können Prozess- und Kompetenzorientierung besonders gefördert werden.

Im nachfolgenden Abschnitt dieser Arbeit ist in erster Linie zu klären, welche am Konstruktivismus orientierten Ziele des Lehrens und Lernens mit der Portfoliomethode in der Praxis realisiert werden können. Es wird anhand von Auszügen aus Materialien von Schüler/-innen untersucht, inwiefern die Prozess- und Kompetenzorientierung Einfluss auf erfolgreiches Lernen nimmt, und einen Schwerpunkt bildet die reflexive Schreibpraxis, deren theoretische Ambition mit den Reflexionsabschnitten der Schüler/-innen in Zusammenhang gebracht wird.

## **6. Empirische Untersuchung**

In diesem Abschnitt werden der Rahmen und das Ergebnis meiner empirischen Studie, die sich der qualitativen Forschungsmethode bedient, dargestellt.

### **6.1. Forschungsziel**

Das Ziel dieser Arbeit ist es, darzustellen, inwiefern die angestrebten Aspekte der Kompetenzdarstellung in der Portfolioarbeit den Schüler/-innen zu ihrem Lernerfolg verhelfen, und ob aus den Reflexionen der Lernenden dieses Bewusstsein hervorgeht. Zu diesem Zweck erfolgte die Studie nicht hypothesenprüfend, sondern zu Beginn des Portfolioprojekts wurden folgende Fragen formuliert:

- a.) Wie nehmen die Schüler/-innen die Veränderung der Lehr- und Lernkultur wahr?
- b.) Inwiefern trägt die Situiertheit individuellen Lernens zur Schreibmotivation bei?
- c.) Welche Veränderung(en) birgt die Prozess- und Kompetenzorientierung?
- d.) Wird durch die Reflexion eine Auseinandersetzung mit der eigenen metakognitiven Konstruktion ermöglicht?

### **6.2. Methodik**

Im Mittelpunkt der Studie steht die qualitative Forschungsmethode. Der Grund für die Wahl dieser Methode liegt darin begründet, dass das Forschungsmaterial aus deskriptiven Datenmaterial besteht und dieses im Gegensatz zur quantitativen Methode nicht analytisch-standardisiert, sondern nur interpretativ-hermeneutisch ausgewertet werden kann. Für diese Arbeit werden die für die Forschungsfragen relevanten Auszüge aus den schriftlichen Aussagen der Lernenden in ihrer abschließenden Metareflexion im Portfolio herangezogen.

Während Heinze in seiner Definition unter der qualitativen Forschung „das Zusammensetzen von untersuchten Daten aus schriftlichen oder verbalisierten Texten“<sup>128</sup>, aus welchen die/der Forscher/-in die für die Forschungsfrage(n) wesentlichen Informationen filtert<sup>129</sup> definiert, stellt Cropley die quantitative der qualitativen Forschung folgendermaßen gegenüber:

Dimension	Quantitativer Ansatz	Qualitativer Ansatz
<b>Design</b>	Experimentell	nicht-experimentell
<b>Umgebung</b>	im Labor	im realen Leben
<b>Datenerhebungsverfahren</b>	mittels Instrumenten (z.B. elektronische oder mechanische Geräte, Tests, standardisierte Fragebögen, Skalen)	mittels Aussagen der Teilnehmer, entweder bestehender (z.B. Tagebücher) oder neuer (z.B. Interviews)
<b>Art von Daten</b>	numerische Daten (Verhältnis-, Intervall-, Ordinaldaten)	deskriptive Daten (z.B. Protokolle, Tonband- oder Videoaufnahmen)
<b>Auswertung</b>	statistische Analyse	bedeutungsorientierte Analyse – Inhaltsanalyse
<b>Verallgemeinerungsstrategie</b>	Hypothesenprüfung (deduktives Denken)	Hypothesenentwicklung (induktives Denken)

Abbildung 14: Merkmale stereotyp quantitativer und qualitativer Ansätze<sup>130</sup>

Die Kennzeichen qualitativer Forschung sind demnach

[...] die Gegenstandsangemessenheit von Methoden und Theorien, die Berücksichtigung und Analyse unterschiedlicher Perspektiven sowie der Reflexion des Forschers [bzw. der Forscherin] über die Forschung als Teil der Erkenntnis.<sup>131</sup>

<sup>128</sup> Heinze, Thomas: Qualitative Sozialforschung. Einführung, Methodologie und Forschungspraxis. München, Wien u.a.: Oldenburg Wissenschaftsverlag 2001, S. 12.

<sup>129</sup> vgl. ebd. S. 12.

<sup>130</sup> Cropley, Arthur J.: Qualitative Forschungsmethoden. Eine praxisnahe Einführung. Eschborn bei Frankfurt a. M.: Dietmar Klotz <sup>3</sup>2008, S. 26.

<sup>131</sup> Flick, Uwe: Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt <sup>6</sup>2002, S. 16.

Je nachdem, welchen Zweck eine qualitativ durchgeführte empirische Untersuchung erfüllen soll und wie die Dokumentation der Daten stattfindet, werden innerhalb der qualitativen Forschung weitere Methoden differenziert.

Auf dem Forschungsziel basierend, bildet das Forschungsmaterial dieser Arbeit die schriftlichen Reflexionen der Schüler/-innen, die mithilfe eines Leitfadens erstellt wurden (siehe Anhang) sowie Auszüge aus ihrer Portfolioarbeit. Die Vorgehensweise bei der Auswertung des Materials bedient sich der strukturierenden Inhaltsanalyse, die sich zur Analyse von Textmaterial eignet und nach „Typen oder formale[n] Strukturen im Material“<sup>132</sup> sucht und in diesem

auf einer Typisierungsdimension nach einzelnen markanten Ausprägungen [...] [Ausschau hält] und diese genauer [erläutert] (typisierende Strukturierung).<sup>133</sup>

### **6.3. Darstellung des empirischen Materials in meiner Arbeit**

In Anlehnung an die strukturierende Inhaltsanalyse werden lediglich jene Auszüge aus den Reflexionen und Portfolioarbeiten der Schüler/-innen, die anonymisiert wurden, herangezogen, die für die Forschungsfragen (siehe 6.1.) relevant sind. Da von einem weiten Begriff der Inhaltsanalyse ausgegangen wird, wird das Textmaterial keinem Kategoriensystem unterzogen<sup>134</sup>, weil es sonst nicht aussagekräftig genug wäre. Zur Erläuterung des Ergebnisses der einzelnen Fragestellungen wird zur besseren Interpretierbarkeit Sekundärliteratur herangezogen.

---

<sup>132</sup> ebd., S. 281.

<sup>133</sup> Mayring, Philipp: Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. Weinheim und Basel: Beltz 1983, S. 53-54.

<sup>134</sup> Lamnek, Siegfried: Qualitative Sozialforschung. München: Beltz Psychologie Verlags Union 1993, S. 192.

#### **6.4. Der institutionelle Rahmen – Die Schulen des *bfi Wien***

Das *bfi Wien* (Bildungsförderungsinstitut) ist vor allem als eine Institution bekannt, die zahlreiche Angebote zur Aus- und Weiterbildung „für alle Bildungsniveaus“<sup>135</sup> bietet. Die Schulen des *bfi Wien* sind Teil des Berufsförderungsinstitutes und somit der Ausbildung. Je nach Ziel und Bedürfnis der Auszubildenden werden verschiedene Möglichkeiten der kaufmännischen Ausbildung gegen Schulgeld in Tages- und Abendschulform angeboten, die von unterschiedlicher Dauer sind, hier aber nicht näher erläutert werden, weil für diese Arbeit aufgrund der Durchführung der Portfolioarbeit nur die Handelsschule relevant ist.

Im Leitbild profilieren sich die Schulen des *bfi Wien* dahingehend, dass sie neben Fachwissen und Allgemeinbildung vor allem „Selbstständigkeit, Kritikfähigkeit, Teamarbeit, Fortbildungsbereitschaft und vernetztes Denken“<sup>136</sup> fordern und fördern.

Das Material stammt aus meinem ersten Unterrichtsjahr, das ich an den *Kaufmännischen Schulen des bfi Wien* in der Margaretenstraße 65, 1050 Wien absolviert habe, wobei die Klasse und die Rahmenbedingungen im Nachfolgenden kurz vorgestellt werden.

#### **6.5. Die Durchführung der Portfolioarbeit in der 3. Klasse der Handelsschule (3aS) des *bfi Wien* im Schuljahr 2009/2010**

Die Handelsschule als Schulform ist dreijährig und schließt mit einer Abschlussprüfung ab, die es ermöglicht, in das Berufsleben einzutreten. Wenn doch der Wunsch einer Reife- und Diplomprüfung besteht, kann anschließend der dreijährige Aufbaulehrgang besucht werden.

---

<sup>135</sup> <http://www.bfi-wien.at/kursprogramm/> (27.7.2011)

<sup>136</sup> <http://www.schulenbfi.at/leitbild.html> (27.7.2011)

## Lehrplanbezug

In der Einleitung wurde erwähnt, dass ein Lehrplan aufgrund der Methodenfreiheit keine Methoden vorgeben kann, dennoch findet sich das Kulturportfolio im Lehrplan der Handelsakademie, nicht aber in jenem der Handelsschule. Daraus resultiert, dass ich im Sinne der Methodenfreiheit das Portfolio im Deutschunterricht eingeführt habe, wobei der Lehrplan der Handelsschule in der allgemeinen Bildungs- und Lehraufgabe einige Elemente aufweist, die vor allem im Portfolio zum Einsatz kommen:

Die Schülerinnen und Schüler sollen [...]

- Informationen beschaffen, verarbeiten, dokumentieren, präsentieren und darüber reflektieren können und
- in Selbstlernphasen in eigenständiges Weiterlernen unter Verwendung neuer Technologien eingeführt werden<sup>137</sup>

Im Erweiterungslehrstoff der 3. Klasse HAS werden zudem noch die Textreflexion sowie das Korrigieren und Redigieren eigener und fremder Texte erwähnt.<sup>138</sup>

## Partner/-innen meiner empirischen Untersuchung – die Schüler/-innen der 3aS

Die Klasse setzte sich zum Zeitpunkt der Durchführung des Portfoliokonzepts aus 24 Schüler/-innen zusammen, die zwischen 17 und 20 Jahre alt waren. Davon waren 5 männlich und 19 weiblich.

Der geringe Stichprobenumfang von 24 Schüler/-innen lässt sich durch die qualitative Methode und anhand ihres Aufwands erklären, was aber keinesfalls bedeutet, dass die kleine Stichprobengröße ein Fehlen „an Repräsentativität und Generalisierbarkeit“<sup>139</sup> bedeutet.

Die Portfolioarbeit erstreckte sich von der Einführung Mitte November 2009 bis zur Fertigstellung Anfang März 2010 über einen Zeitraum von knapp vier Monaten.

---

<sup>137</sup> [http://www.abc.berufsbildendeschulen.at/upload/842\\_HAS.pdf](http://www.abc.berufsbildendeschulen.at/upload/842_HAS.pdf) (18.7.2011)

<sup>138</sup> vgl. ebd. (18.7.2011)

<sup>139</sup> Lamnek (1993), S. 86.

### 6.5.1. Rahmenbedingungen

Im folgenden Abschnitt werden die Rahmenbedingungen, unter welchen die Portfolioarbeit stattgefunden hat, näher erläutert.

#### 6.5.1.1. Die Einführung des Portfolios

Mit der Erläuterung der Bedingungen für eine positive Note im Fach Deutsch und dem Ziel der Abschlussprüfung ging die Mitteilung einher, dass wir ein Portfolio erstellen werden, worauf mir mit einem großen Stöhnen geantwortet wurde. Diesen Moment und die ersten Gedanken dazu hält eine Schülerin in ihrer Reflexion fest:

„Ab nächster Woche werden wir das Buch *Gut gegen Nordwind* von Daniel Glattauer lesen und ein Schreibportfolio dazu erstellen. Ich bitte euch, das Buch zu kaufen und es nächste Woche mitzubringen. Nähere Infos zum Portfolio bekommt ihr ebenso nächste Woche.“ Als unsere Professorin das gesagt hat, habe ich mir nur gedacht und zu einer Freundin gesagt: „Wozu bitte ein Portfolio erstellen und was soll das bringen, außer mehr Arbeit? Wir sind eine Abschlussklasse und sollten uns auch in Deutsch besser auf unseren Abschluss vorbereiten.“ (S1)

Als ich das Portfoliokonzept näher erläuterte, stellte sich heraus, dass den Lernenden das Konzept schon von Schüler/-innen aus der Handelsakademie, wo es auch im Lehrplan verankert ist, vertraut war, dieses aber keinen Zuspruch fand und nur mit Mehrarbeit in Verbindung gebracht wurde. Die Schülerin (S1) schreibt:

Ich habe noch nie ein Portfolio erstellt, aber ich habe schon eine Meinung dazu gehabt, weil mir andere Schüler[innen] aus der HAK davon erzählt und immer nur gesagt haben, dass es viel Arbeit sei, es wie eine riesengroße Hausübung sei und man am Ende nur froh ist, die Mappe fertig zu haben und abzugeben. (S1)

Aus den Mitteilungen der HAK-Schüler/-innen an die Schülerin kann abgeleitet werden, dass das Portfoliokonzept von Lehrkräften nicht immer in seiner eigentlichen Intention umgesetzt wird, sondern es für die Schüler/-innen oft nur Ballast darstellt,



den sie zu Hause abzuarbeiten haben, bevor die Texte am Ende gesammelt werden und in der Mappe verschwinden. Häufig wird ignoriert, dass Selbstbestimmung und Selbststeuerung ebenso Teil des Portfoliokonzeptes sind:

Von einer Freundin wusste ich, dass das Portfolio nicht mehr als ein Haufen von Aufgaben ist [...]. Ich war überrascht, als bei uns vieles anders war, als ich bisher gehört habe, und wir selbst wählen durften, Texte überarbeiten konnten und auch im Unterricht genügend Zeit für die Arbeit am Portfolio gehabt haben. (S2)

Aus Gesprächen mit Lehrpersonen, die von produkt- und lehrendenzentrierten Arbeitsformen überzeugt sind, hat sich das Bild geboten, dass sie das Portfolio als Lehr- und Lernform im Unterricht zwar integrieren, aber wesentliche Aspekte, die Teil des Portfolios sind, nicht beachten. Das Kernproblem hierbei liege darin, hieß es, dass die Zeit ohnehin knapp sei und aus diesen Gründen z.B. Überarbeitungs- und Reflexionsphasen ausgeklammert würden. Ein weiterer Kritikpunkt betrifft die Schüler/-innen selbst, die als nicht selbstbestimmungs- und selbststeuerungsfähig wahrgenommen werden und denen deshalb enge Vorgaben gesetzt werden müssten.

Doch die Erkenntnis der Motivationspsychologie,

dass ein hohes Maß an Fremdbestimmung „motivationsabträgliche Konsequenzen“ hat, wohingegen das eigene Fähigkeitskonzept durch das Bewusstsein von Kontrolle im Sinne von Selbstkontrolle positiv beeinflusst werden kann<sup>140</sup>,

geht in der Sicht einiger Lehrpersonen verloren, weshalb in vielen Klassenräumen nach wie vor Unmut von allen am Unterricht Beteiligten herrscht.

Der Einstieg in die Portfolioarbeit in der 3aS war kein einfacher, weil die Lernenden bis Mitte Oktober kaum Deutschunterricht hatten, weil neu eingestellte Lehrpersonen sich nach wenigen Tagen des Unterrichtens dafür entschieden, nicht an der Schule

---

<sup>140</sup> Klaus, Alfred / Franz J. Geider / Werner Jünger: Von der Schreiblust zur Schreibverdrossenheit – auf der Suche nach motivationspsychologischen Erklärungen. In: Unterrichtswissenschaft I (2002), S. 81-82.

zu bleiben. Die Schüler/-innen waren dadurch ziemlich belastet, weil Deutsch Teil der schriftlichen Abschlussprüfung ist, sie bis zu diesem Zeitpunkt nichts Näheres darüber in Erfahrung bringen und die verschiedenen Textsorten nicht angeleitet wiederholen oder gar üben konnten.

Das Portfolio war ihnen zunächst als Lehr- und Lerninstrument wenig sympathisch, doch als das Konzept und die unterschiedlichen Möglichkeiten bei jeder/jedem Einzelnen vorgedrungen waren und sie nicht als Kollektiv, d.h. als Klasse, sondern als Einzelpersonen wahrgenommen wurden, deren Kompetenzen unterschiedlich ausgeprägt sind, änderte sich das Klima und sie öffneten sich dafür.

Sowohl für mich als Lehrperson als auch für die Schüler/-innen war es das erste Portfolioprojekt, das keinen einfachen Anfang nahm, aber, rückblickend gesehen, wertvolle Erträge brachte.

Nach dem Vernehmen der Reaktionen der Schüler/-innen zum Portfolio und genaueren Informationen zu diesem einigten wir uns mit gutem Zuspruch meinerseits darauf, dass wir uns auf dieses Projekt einlassen. Weil den Lernenden selbstbestimmte und selbstgesteuerte Lernformen im Deutschunterricht fremd waren, entschied ich mich dafür, das Schreibportfolio zum Gegenstand unseres Projektes zu machen, welches prozessorientiert angelegt war sowie Pflicht- und Wahlaufgaben beinhaltete.

Lernende aus den gewohnten Mustern ihres Lernens und ihrer Lernorganisation mit sofortiger Wirkung herausreißen zu können, bleibt eine Illusion. Im Rahmen der Kompetenzorientierung mussten die Schüler/-innen an das selbstorganisierte Lernen in der Portfolioarbeit herangeführt werden, um

Kenntnisse, Fähigkeiten, Fertigkeiten, Gewohnheiten und Einstellungen, die für individuelle und kooperative Lernprozesse benötigt und zugleich beim Lernen entwickelt und optimiert werden<sup>141</sup>,

zu aktivieren.

Ebenso beobachtet habe ich die anfängliche Befangenheit beim Schreiben selbst. Die Texte vieler Lernender waren zunächst auf ein Minimum reduziert. Wie sich in Gesprächen mit den Schüler/-innen herausstellte, resultierte diese „Schreibblockade“ daraus, dass sie Fehler vermindern bzw. verhindern wollten, aus Angst, dass die Konsequenz vieler Fehler (v.a. grammatischer und orthographischer) jene ist, dass ihre Texte nicht wertgeschätzt und als weniger wertvoll als die der guten Schüler/-innen betrachtet werden.

Lehrpersonen glauben häufig, hinter kurzen und minimalistischen Texten stecke in erster Linie Desinteresse der Schüler/-innen oder Faulheit. Ich habe die Erfahrung gemacht, dass Texte nicht nur in ihren Defiziten wahrgenommen werden sollten, sondern jeder Text auch anerkennende Worte und ein positives Echo verdienen sollte, denn dann steigen die Motivation und die Schreiblust. Das von mir erstellte Schreibportfolio (siehe Anhang) richtet sich nach der schülerorientierten Didaktik, deren Kern darin besteht, in den Lernenden selbstverantwortliche Subjekte zu sehen, die in entsprechenden Lernatmosphären selbstständig und eigenverantwortlich arbeiten.<sup>142</sup>

---

<sup>141</sup> Schmidinger, Elfriede: Das Portfolio als Unterrichtsstrategie. Portfolios und Unterricht, ein wechselseitiges Verhältnis. In: Brunner Ilse / Thomas Häcker / Felix Winter (Hg.): Das Handbuch Portfolioarbeit. Konzepte, Anregungen, Erfahrungen aus Schule und Lehrerbildung. Seelze-Velber: Kallmeyer und Klett<sup>2</sup>2008, S. 69.

<sup>142</sup> vgl. ebd.

#### 6.5.1.2. Themenkreis und Zeitplanung

Textgrundlage des Portfolios war Daniel Glattauers Roman „Gut gegen Nordwind“. Nachdem der Roman euphorisch gelesen und besprochen wurde, bekamen die Schüler/-innen das Schreibportfolio mit den Pflichtaufgaben und zu einem anderen Zeitpunkt das mit den Wahlaufgaben ausgeteilt, wobei der Wunsch nach jenen Textsorten berücksichtigt wurde, deren Kenntnis für die Abschlussprüfung wichtig war. Die Konzentration lag auf dem Thema des *Kennenlernens im Netz*, denn

an der Entscheidung, nach welchem inhaltlichen Schwerpunkt das Portfolio zusammengestellt wird, müssen die Schreibenden beteiligt werden. Dies scheint aus motivationalen Gründen unbedingt erforderlich [...].<sup>143</sup>

Bedeutsam ist nicht nur die inhaltliche Mitentscheidung beim Portfolioschwerpunkt, sondern auch das Wissen der Schüler/-innen, dass sie abseits der Pflichtaufgaben auch die Möglichkeit haben, auszuwählen, das wirkt nicht nur befreiend, sondern fördert die Motivation. Wird von Schüler/-innen Eigenverantwortung ihres Lernens verlangt, so müssen ihnen Wahlmöglichkeiten vorliegen, um Verantwortung übernehmen zu können. Erfolgreicher Unterricht bedarf nicht nur einer Orientierung an Kompetenzen, sondern auch einer inneren Differenzierung mit freiem Entscheidungsraum.<sup>144</sup>

Die Schüler/-innen hatten ab diesem Zeitpunkt und nach der Besprechung des Zweckes und der Ziele der Portfolioarbeit eine Vorstellung von diesem und in weiterer Folge entstanden weitere Ideen für das Schreibportfolio, welche Teil der Wahlaufgaben wurden und aus welchen zusätzlich gewählt werden konnte.

Als die Schüler/-innen das Schreibportfolio mit einem Mix aus kreativen Schreibaufgaben und Sachtexten in der Hand hielten, bestand der nächste Schritt darin, gemeinsam Kriterien für die jeweiligen Textsorten zu erstellen sowie in Absprache mit den Schüler/-innen und unter Berücksichtigung ihres schulischen

---

<sup>143</sup> Bräuer (2000), S. 107.

<sup>144</sup> vgl. Brunner, Ilse: Stärken suchen und Talente fördern. Pädagogische Elemente einer neuen Lernkultur mit Portfolio. In: Brunner Ilse / Thomas Häcker / Felix Winter (Hg.): Das Handbuch Portfolioarbeit. Konzepte, Anregungen, Erfahrungen aus Schule und Lehrerbildung. Seelze-Velber: Kallmeyer und Klett<sup>2</sup>2008, S. 75-76.

Terminkalenders Termine zu finden, zu denen sie ihre jeweiligen Textfassungen zur Kommentierung mitnehmen, um anschließend die Option der Überarbeitung wahrnehmen zu können.

Die Schüler/-innen erarbeiteten ihr Portfolio inklusive den Überarbeitungsphasen innerhalb von vier Monaten, wobei ich zentrifugale mit zentripetalen Elementen kombinierte (siehe 3.1.). Das bedeutet, dass im schulischen Rahmen des Deutschunterrichts, in welchem ihnen ein PC mit Internetzugang sowie die Lehrperson als Beraterin zur Verfügung stand, zu bestimmten Terminen gearbeitet wurde.

Mit der Fertigstellung des Portfolios erzählte ich den Schüler/-innen von meiner Diplomarbeit und davon, dass ihre Portfolios und Reflexionen und die daraus gewonnenen Erkenntnisse einen wichtigen Beitrag leisten könnten, damit solche Unterrichtsmethoden vermehrt eingesetzt werden würden. Um Auszüge aus den entstandenen Portfolios für diese Arbeit verwenden zu dürfen, bat ich die Schüler/-innen, eine schriftliche Einverständniserklärung zu unterschreiben, die mir alle zukommen ließen.

## **6.6. Auswertung**

Die Auswertung der Reflexionen wurde in Anlehnung an die Forschungsfragen in drei Teilbereiche „Veränderung der Lehr- und Lernkultur“, „Veränderung durch Prozess- und Kompetenzorientierung“ „Förderung metakognitiven Denkens durch Reflexion“ unterteilt.

### **6.6.1. Veränderung der Lehr- und Lernkultur**

In diesen Bereich fallen die ersten zwei Forschungsfragen:

Wie nehmen die Schüler/-innen die Veränderung der Lehr- und Lernkultur wahr?

Inwiefern trägt die Situiertheit individuellen Lernens zur Schreibmotivation bei?

Die Wahrnehmung der Schüler/-innen, was die Lehr- und Lernkultur betrifft, fällt sehr homogen aus. Der Großteil der Lernenden empfindet die Veränderung als positiv. Lediglich eine Schülerin äußert sich in ihrer Reflexion nicht dazu, wobei diese Schülerin aufgrund häufigen Fehlens an Portfolioarbeitsphasen im Unterricht nicht teilnahm und anzunehmen ist, dass diese Schülerin, die ihre Schullaufbahn in weiterer Folge abbrach, von der Veränderung der Lehr- und Lernkultur kaum etwas mitbekommen hatte.

Die Auswahl der folgenden Reflexionsauszüge wurde anhand des Detailreichtums dieser getroffen und weil sie wesentliche Elemente des veränderten Lernens und Lehrens enthalten und die Erfahrung damit genauer beschreiben.

#### **6.6.1.1. Veränderung des Lernens und Lehrens durch Selbstbestimmung und Individualität**

Im Folgenden werden jene Aussagen der Schüler/-innen herangezogen, die etwas über ihre Wahrnehmung bezüglich der Veränderung ihres Lernens im Rahmen der Portfolioarbeit aussagen.

Ich finde, das Portfolio ist mir besser als andere Arbeiten gelungen, weil ich selbstständig gearbeitet habe. (S3)

Die Aussage dieses Schülers zeugt davon, dass ein erfolgreiches Resultat auch dann zustande kommt, wenn den Schüler/-innen der notwendige Freiraum für ihr Arbeiten gelassen und ihnen Selbstständigkeit zugetraut wird.

Schwierigkeiten hatte ich am Anfang, weil für mich das Arbeiten mit dem Portfolio ganz neu war und ich es nicht gewohnt war, dass nicht alles, was zu tun ist, vorgegeben ist, sondern man auch selbst entscheiden kann. Das war eine neue Erfahrung für mich und ich bin dankbar, dass unsere Deutschlehrerin uns vieles frei entscheiden ließ und nicht so verklemmt war, wenn wir mit Vorschlägen gekommen sind. Und außerdem konnten wir so HAK-Schüler[inne]n zeigen, dass wir HAS-Schüler[innen] auch intelligente Köpfe sind. (S4)

Die Aussage dieser Schülerin spricht für viele Lernende, die das erste Mal mit dem Portfolio arbeiten und mit der persönlichen Entscheidung darüber, welches Textmaterial in das Portfolio aufgenommen werden soll, in der Anfangsphase nicht zurechtkommen und stets Rat bei der Lehrperson suchen. Im Laufe des Portfolioprozesses zeigt sich allerdings, dass die Schüler/-innen gut mit dieser neuen Arbeitsweise umgehen können und wohlüberlegte Vorschläge zur weiteren Portfoliogestaltung äußern.

Mir fiel so viel ein, was ich schreiben könnte, und ich glaube, dass der Grund dafür der ist, dass ich nicht schreiben musste, sondern durfte. Ich war Teil der Entscheidung! (S2)

Was mir besonders viel Spaß und Freude bereitet hat, war die Entscheidungsfreiheit darüber, was man genauer bearbeiten will. Ich wusste sofort, was ich tun und was ich zu Papier bringen konnte. (S5)

[...] Außerdem habe ich sehr viel gelernt. Zum Beispiel, selbstständig zu arbeiten und dass es viel mehr Spaß macht, nicht immer exakt das machen zu müssen, was von dem Lehrer [der Lehrerin] verlangt wird, sondern eigene Textideen umzusetzen. (S2)

Diese Zitate zeigen, dass bei einigen Schüler/-innen die Entscheidungsfreiheit dazu beiträgt, dass Schreibblockaden gelöst werden und dadurch Schreiben zu einer Tätigkeit wird, die Spaß macht und Kreativität weckt.

Ich bin sehr stolz auf dieses Portfolio und habe gelernt, dass man vieles ohne größere Probleme auch eigenständig erarbeiten kann, man dadurch

mehr lernt und motiviert ist, dem Portfolio eine persönliche Note zu verpassen. (S6)

„Stolz“ wurde zu einem Wort, das Eingang in nahezu jeder Reflexion fand. Das selbstständige Arbeiten und Treffen persönlicher Entscheidungen stiftet bei den Lernenden Sinn und motiviert sie dazu, ihr Portfolio zu etwas Besonderem zu machen, auf das sie am Ende ihres Arbeitsprozesses stolz sind.

Am Anfang dachte ich, dass es [die Arbeit am Portfolio] schwierig sein wird, aber mit der Zeit habe ich festgestellt, dass es viel leichter ist, als ich mir erwartet habe, weil wir auch selbst entscheiden und bestimmen durften. Als ich das erfahren habe, habe ich nicht nur Texte verfasst, sondern zu diesen auch Zeichnungen angefertigt – ich liebe es, zu zeichnen. (S7)

Die Aussage dieser Schülerin deutet die Anfänge der Portfolioarbeit in der Klasse an und die Voreingenommenheit der Lernenden gegenüber diesem Lerninstruments, mit dem sie zwar nicht vertraut waren, aber glaubten es aufgrund von negativen Aussagen anderer Schüler/-innen der Schule schon gut zu kennen. Der Standpunkt der Schülerin ändert sich ebenso durch Selbstbestimmung und Entscheidungsfreiheit.

Ich habe über meine Art zu arbeiten eine sehr wichtige Lektion gelernt, und zwar: „Sei nicht unflexibel und lass‘ dich von Anfang an auf neue Arbeitsweisen ein, denn sie können neue Türen öffnen, die bisher in der Schule oft verschlossen blieben. [...] Ich habe meine am Anfang negative Meinung zum Portfolio bald geändert und mir ist klar geworden, dass ich durch das Portfolio und die Gestaltungsmöglichkeiten mehr gelernt habe und aktiv bei der Sache war. (S8)

Ähnlich äußert sich auch dieser Schüler zu der Anfangsphase der Portfolioarbeit und verdeutlicht, dass Schüler/-innen gewohnte Lernformen nur ungern verlassen, dann aber erkennen, dass das Lösen aus der Passivität und das Aktivwerden in Kombination mit frei wählbaren Gestaltungsmöglichkeiten zu größerem Lernerfolg führt.



Die Aussagen der Schüler/-innen beweisen, dass die Lernenden dem Portfolio bei der Einführung mit einiger Skepsis begegneten, die Entscheidungsfreiheit und „das Finden der persönlichen Motivation für die Portfolioarbeit im Sinne eines authentischen Lernimpulses“<sup>145</sup> aber dazu beitrug, dass sie mit mehr Interesse und Freude an der Bearbeitung des Themas teilnahmen. Aus den Reflexionen geht hervor, dass Lernende in der Entscheidungsfreiheit, in der Selbstbestimmung und im Austausch mit Peers (siehe 7.6.1.2.) den Grund ihrer Lernmotivation sehen, weil sich dadurch für sie ein Nutzen ergibt. Eine Schülerin (S2) hat dies mit den einfachen Wörtern „Müssen“ und „Dürfen“ beschrieben. Sobald Lernende „dürfen“ und nicht „müssen“, wird die Motivation geweckt.

In den zitierten Aussagen zeigt sich die subjektwissenschaftliche Perspektive des Lernens, denn laut Holzkamp findet nachhaltiges Lernen in jenen Lernhandlungen statt, in welchen die Lernenden einen Sinn erkennen und die in ihrer eigenen Lebensperspektive verankert sind.<sup>146</sup> Findet eine Kopplung des Lernsinns mit dem Lebenskontext statt und ist beabsichtigt,

die Mitbestimmung im Rahmen des gemeinsamen Bemühens von Lehrenden und Lernenden, die Qualität der Lernergebnisse und die Effizienz und Effektivität der Lernprozesse zu erhöhen<sup>147</sup>,

dann entsteht Individualisierung und damit einhergehend auch das von den Schüler/-innen vielfach geäußerte Gefühl der Wertschätzung.

Der nachstehende Auszug aus einer Reflexion verdeutlicht, wie Lernende die Portfolioarbeit von Hausübungen abgrenzen und dass der Motivationsunterschied vor allem durch die Mitbestimmung bzw. die Demokratisierung des Lernprozesses besteht.

Meist, wenn ich zuhause angekommen bin, habe ich mich immer gleich hingesetzt, um am Portfolio weiterzuarbeiten. Es hat mich einfach nur

---

<sup>145</sup> Bräuer, (2007), S. 50.

<sup>146</sup> vgl. Holzkamp, Klaus: Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung. Frankfurt a.M. und New York: Campus 1995, S. 185.

<sup>147</sup> Häcker, Thomas / Felix Winter: Portfolios – ein Beitrag zur Demokratisierung des Lernens und der Leistungsbeurteilung. In: Beutel, Silvia-Iris / Wolfgang Beutel (Hg.): Beteiligt oder bewertet? Leistungsbeurteilung und Demokratiepädagogik. Schwalbach: Wochenschau-Verlag 2010, S. 293.

gefesselt und ich selbst wollte wissen, welche Texte zu den zum Teil von uns formulierten Wahlaufgaben entstehen und wie meine Texte enden werden. Zu Hausübungen habe ich mich, wenn überhaupt, immer erst in letzter Minute hingesezt, damit ich sie abgeben und mein „Hakerl“ bekommen kann. Mit dem Portfolio ist es anders, interessanter, lebendiger und statt einer „Hakerlsammlung“ bekam ich hilfreiche Feedbacks. (S9)

Die Schülerin spricht hier die Hausübungen an, deren Sinn im Festigen, Vertiefen und Ergänzen des Erlernten liegt<sup>148</sup>, und beschreibt, mit welchem Widerwillen sie diese erledigt.

Die Hausübungsdebatte, die sich zwischen erzieherischer und didaktischer Funktion bewegt, ist nicht neu. Expert/-innen auf diesem Gebiet sind sich darin einig, dass der ursprüngliche Hausübungscharakter, der keine bzw. kaum kooperative Anteile hat und fremdbestimmt ist, einer Reform bedarf. Diese soll darin bestehen, dass die Schüler/-innen als Lernsubjekte wahrgenommen und ihre Motive und Interessen in der Praxis berücksichtigt werden<sup>149</sup>, denn „ein Interesse ist immer partikular, sonst ist es kein Interesse, und daher ist es nicht verallgemeinerungsfähig.“<sup>150</sup>

Das Portfoliokonzept knüpft an jene Forderungen an, die die Hausübungsdebatte bestimmen und die auch bei den Schüler/-innen positiv rezipiert werden.

Die Schülerin lässt in ihrer Reflexion, wenn auch nur kurz, die Feedbackkultur anklingen, die bei der Portfolioarbeit in Form von zahlreichen Kommentaren seitens der Lehrperson und zwischen den Schüler/-innen stattfindet und geschult wird.

---

<sup>148</sup> vgl. Hascher, Tina / Hermann Astleitner: Blickpunkt Lernprozess. In: Gläser-Zikuda Michaela / Tina Hascher (Hg.): Lernprozesse dokumentieren, reflektieren und beurteilen. Lerntagebuch und Portfolio in Bildungsforschung und Praxis. Bad Heilbrunn: Klinkhardt 2007a, S. 33.

<sup>149</sup> vgl. Nilshon, Ilse: Hausaufgaben und selbständiges Lernen. - [http://www.dji.de/bibs/77\\_projektheft1.pdf](http://www.dji.de/bibs/77_projektheft1.pdf) S. 37-38. (9.8.2011)

<sup>150</sup> Oevermann, Ulrich: Der Stellenwert der „peer-group“ in Piagets Entwicklungstheorie. Ein Modell der Theorie der sozialen Konstitution der Ontogenese. In: Katzenbach Dieter / Olaf Steenbuck (Hg.): Piaget und die Erziehungswissenschaft heute. Frankfurt a.M.: Peter Lang – Europäischer Verlag der Wissenschaften 2000, S. 43. (Qualitative Forschungsmethoden in den Erziehungs- und Sozialwissenschaften Band 4)

Dass Lerntätigkeit nur dann stattfindet,

wenn sie nicht unter Zwang, sondern aus eigenem Antrieb ausgeführt wird [...] [und] auf Lernbedürfnissen und -motiven [basiert], die eine direkte Zuwendung zum Lerngegenstand und Befriedigung von der Beschäftigung mit ihm, vom Zugewinn für die eigene Persönlichkeit ermöglichen<sup>151</sup>,

belegen folgende Reflexionsauszüge:

Bei dem Thema hat mich die Beziehung zwischen Emmi und Leo sehr interessiert, also wie sie damit umgehen und so. Das war dann der Grund, warum ich meine eigene Liebesgeschichte geschrieben habe, weil ich Parallelen gefunden habe. Es ist schön, Geschichten zu schreiben, doch eine wahre zu schreiben, ist noch schöner. Ich war sehr froh, dass ich sie schreiben und mit anderen teilen durfte und sie im Portfolio ihren Platz gefunden hat. (S10)

Daraus lässt sich schlussfolgern, was auch schon Bräuer beschrieben hat, nämlich dass

[s]elbst bei vorgegebenen Themen [...] die Inbesitznahme durch die Lernenden [glückt], wenn die Entfaltung ihres individuell nötigen Spielraums im Arbeitsprozess [...] nicht gestört wird.<sup>152</sup>

Die Verfasserin der nachstehenden Reflexion, bringt erhellend zum Ausdruck, wie sie die Portfolioarbeit empfunden hat und worin ihr Gelingen lag. Die Schülerin macht in ihren Schilderungen bezüglich der Freude an der Arbeit am Portfolio einerseits und der Orientierung an dem Zeitplan und des Bezuges zur Relevanz der Einhaltung von diesem andererseits deutlich,

dass es in Lernzusammenhängen vor allem auf das eigentätige Lernen und Entdecken ankommt [und dass] freies Arbeiten und strukturierter Unterricht

---

<sup>151</sup> Giest, Hartmut / Joachim Lompscher: Lernen im Unterricht. In: Lompscher, Joachim / Horst Nickel u.a. (Hg.): Leben, Lernen und Lehren in der Grundschule. Neuwied: Luchterhand 1997, S. 84-85.

<sup>152</sup> Bräuer, Gerd: Portfolios: Lernen durch Reflektieren. In: ide Informationen zur Deutschdidaktik Heft 4 (1998), S. 85.

[...] folglich nicht einander ausschließende Alternativen [sind], sondern freies Arbeiten Strukturen [benötigt].<sup>153</sup>

Für zukünftige Portfolio-Neulinge verfasst die Lernende Tipps, in welchen sie die Rollen der Beteiligten bei der Portfolioarbeit bildlich ausdrückt.

Ich habe mich immer am Zeitplan orientiert und denke, dass es für das spätere Berufsleben, das bald auf uns Schüler[innen] zukommt, sehr wichtig ist, zu lernen Termine einzuhalten. Die Arbeit am Portfolio hat mir wirklich Spaß gemacht, ich habe viel dazu beigetragen, weil mich das Thema sehr interessiert hat und die anregenden Aufgaben so viele neue Ideen zum Schreiben weckten. Und weil es auch wichtig ist, dass Schüler[innen], die zukünftig an einem Portfolio arbeiten werden, nicht so verschreckt sind, wie wir es waren, habe ich folgende Tipps:

- Haltet den vereinbarten Zeitplan ein, damit ihr die Unterrichtszeit, die mit dem Portfolio verbracht wird, auch nutzen könnt.
- An einem Portfolio arbeitet man für gewöhnlich über einen längeren Zeitraum, es ist wichtig für euer Lernen, aber ihr selbst könnt euer Kapitän sein und das Schiff selbstständig in eine Richtung steuern. Der Matrose [die Lehrperson] wird offen sein, euch unterstützen und anregen, das Ziel anzusteuern. Die Passagiere [die Mitschülerinnen und Mitschüler] werden zu engen Vertrauten, die ihr, wie den Matrosen, immer befragen könnt.
- Was ihr auf den Weg hin zum Ziel mitgenommen habt, ist wichtig und nicht nur das Ziel selbst. Denn benotet wird das Portfolio vom Kapitän selbst, einem Passagier und dem Matrosen, mit dem gesprochen werden kann, weil der Weg für den Matrosen nicht immer ersichtlich ist und deswegen Argumente viel ausmachen.
- Lasst euch auf die Portfolioarbeit ein, dann macht sie auch Spaß.
- Gebt immer euer Bestes, denn am Schluss ist nicht nur die Schiffsmannschaft auf euch stolz, sondern ihr könnt dann stolz auf euch sein. (S11)

Die Schülerin hat sich, um die Veränderung der Lehr- und Lernkultur anderen zugänglich zu machen, des Bildes eines Schiffes und seiner Besatzung bedient und damit verdeutlicht, dass sich die Portfolioarbeit vom traditionellen hierarchischen

---

<sup>153</sup> Baumann, Jürgen / Helmuth Feilke: Freies Arbeiten. In: Praxis Deutsch 141 (1997), S. 19-20.

Modell von Lehrer/-innen und Schüler/-innen abwendet und die Rolle des Kapitäns nicht der Lehrperson in einem lehrerzentrierten Unterricht, sondern der/dem Schüler/-in zugedacht wird, die/der auf ihrem/seinem Weg zum Ziel Unterstützung erwarten darf.

Damit wird konkretisiert, dass sich „eine didaktisch-inhaltliche Öffnung, d.h. die selbstbestimmte Wahl [...]“<sup>154</sup> bei freien Arbeitsformen wie der Portfolioarbeit positiv auf das Gedankengebäude der Schüler/-innen auswirkt und Lernen eine andere Bedeutung bekommt, nämlich eine persönlich bedeutsame.

Voß formuliert hinsichtlich einer konstruktivistischen Sicht auf den Unterricht:

Diese Welten in den Köpfen der Schüler/-innen sind, lebensgeschichtlich erworben, immer schon vorhanden, wann immer ein Lehrer [bzw. eine Lehrerin] einem Schüler [bzw. einer Schülerin] begegnet.<sup>155</sup>

Um den unterschiedlichen „Welten“ einen Platz im Unterricht einzuräumen, ist es notwendig, individualisierte Formen des Lernens zuzulassen, damit die „Welten“ der Schüler/-innen nicht im Verborgenen bleiben und ihnen Bedeutung zugeschrieben wird. Mit der Bedeutungszuschreibung der Interessen der Schüler/-innen vollzieht sich für die Lernenden meist auch, wie die Reflexionen zeigen, eine größere Bedeutsamkeit des jeweiligen Unterrichtsgegenstandes.

Die Aussagen der Schüler/-innen bestätigen, dass der Wunsch nach Selbstbestimmung, Selbststeuerung und Individualität groß ist und die Lernenden ihr erfolgreiches und motiviertes Lernen in erster Linie mit diesen Komponenten in Verbindung bringen. Aus diesem Ergebnis lässt sich für die Praxis ableiten, die partizipative Teilnahme an Unterrichtsinhalten vermehrt zuzulassen und die Schüler/-innen unter vereinbarten Zielsetzungen zu befähigen, Eigenverantwortung zu übernehmen und ihr Lernen selbst zu organisieren.

---

<sup>154</sup> ebd., S. 20.

<sup>155</sup> Voß, Reinhard: Die neue Lust auf Unterricht und das Wissen, sich auf eine „ungemütliche“ Sache einzulassen. In: Voß, Reinhard (Hg.): Unterricht aus konstruktivistischer Sicht. Die Welten in den Köpfen der Kinder. Weinheim und Basel: Beltz<sup>2</sup> 2005, S. 12.

Würden die Grundsteine dafür schon in den ersten Schuljahren gelegt und mit voranschreitender Schulstufe sukzessive mit pädagogischer Unterstützung der Lehrperson weiterentwickelt und gefördert werden, würde das nicht nur dem Streben nach dem Bildungsideal entsprechen, sondern auch die Lernenden würden nicht mehr im Schatten ihres Interesses stehen und Teil einer Gemeinde von Expert/-innen werden, die bisher nahezu ausschließlich den Lehrenden vorbehalten ist.

#### 6.6.1.2. Veränderung des Lernens und Lehrens durch den Austausch unter Peers und der Unterstützung der Lehrperson

In der Portfolioarbeit findet ein florierender Austausch zwischen Schüler/-innen sowie der Lehrperson und den Lernenden statt. Die Mitschüler/-innen kommentieren ihre Texte, aber auch Rückmeldungen zwischen der Lehrperson und den Lernenden stehen am Plan des Arbeitsprozesses. Dieses Tun stellt sich als wesentlich für die „Entfaltung reflexive[r] Tätigkeiten“<sup>156</sup> heraus.

In diesem Abschnitt wird erörtert, wie der Austausch über Texte unter Gleichaltrigen und die Begleitung durch die Lehrperson von den Schüler/-innen zur Kenntnis genommen wird.

[...] und beweisen konnte, dass ich mit Unterstützung durch unsere Deutschprofessorin und dem regelmäßigen Austausch mit Mitschüler[inne]n keine perfekte Arbeit leiste, aber weitaus besser bin und das zu sehen, macht mich „happy“. (S3)

Der Schüler teilt hier mit, dass die Kooperation und der Austausch zwischen den Schüler/-innen und der Lehrperson für ihn und seinen Lernfortschritt durchaus förderlich sind.

Der Wert der Unterstützung durch die Feedbackkultur wird in den Reflexionen der Schüler/-innen im Allgemeinen sehr hervorgehoben, aber von besonderem Wert empfinden sie die Rückmeldungen ihresgleichen. Eine Schülerin argumentiert folgendermaßen:

---

<sup>156</sup> Bräuer (2007), S. 50.

Was das Kommentieren der Texte angeht so kann ich dazu sagen, dass es einen Unterschied macht, ob ein[e] Professor[in] kommentiert oder ein[e] Mitschüler[in].

- Professoren denken ganz anders als wir und können oft nicht nachvollziehen, warum wir etwas so oder so denken. Leute in meinem Alter können das auch nicht immer, aber viele teilen ähnliche Gedanken und stellen ganz andere Fragen als Professoren. Es sind Fragen, die ich verstehe.
- Unsere Professorin hat die Texte zwar auf einem anderen Level kommentiert als meine Mitschüler[innen], aber auch das hat mir etwas gebracht, weil sie auch die versteckten Botschaften in meinen Texten erkannt und nachgebohrt hat ☺. (S12)

Mit dieser Differenzierung offenbart die Schülerin, dass ihr sowohl der Lehrerkommentar als auch der Schülerkommentar wichtig sind, beide aber auf einer anderen Ebene stattfinden. Daraus geht nicht nur hervor, dass sich

die soziale Kooperation [...] zwischen Gleichaltrigen viel suggestiver und leichter herstellen [lässt], weil sich natürlich die Gleichaltrigen viel leichter und gewissermaßen anschaulicher symmetrisch in Gleichheit begegnen können,<sup>157</sup>

sondern auch dass der Lerngewinn der Schüler/-innen durch das mehrperspektivische Kommentieren ein größerer ist, den sie dankend anerkennen. Sie beteiligen sich einerseits an „einem offenen Diskurs über Leistung und Lernen“<sup>158</sup> und öffnen „sich für Anregungen und Hilfestellungen anderer“<sup>159</sup>.

Ein Blick in weitere Reflexionen zeigt die positive Haltung zu den Kommentaren sowie die persönlichen Lerngewinne aus diesen:

---

<sup>157</sup> Oevermann (2000), S. 41.

<sup>158</sup> Häcker (2010), S. 300.

<sup>159</sup> ebd., S. 301.

Am liebsten mochte ich es, wenn ich Texte von Mitschüler[inne]n lesen durfte und meine Texte von anderen gelesen wurden. Dadurch habe ich nicht nur Einsicht in andere Texte bekommen, sondern auch viel für mich selbst mitgenommen: verschiedene Möglichkeiten einen Text zu beginnen, Einsicht in die Sicht anderer auf das Thema, Formulierungsmöglichkeiten usw. (S13)

Durch die Kommentare der anderen in der Klasse habe ich meinen Text nochmals überdacht und bemerkt, dass bei anderen noch Fragen an einen Text offen bleiben, obwohl man selbst glaubt, alles beachtet zu haben. Zuerst dachte ich, ich ignoriere die Fragen. Ich konnte aber nicht, weil sie mich zu sehr beschäftigt haben. (S2)

Die Texte von anderen zu kommentieren hat mir dabei geholfen, meine eigenen Texte auf das zu kontrollieren, was mir bei anderen aufgefallen ist. (S14)

Daraus lässt sich schlussfolgern, dass das „Herauslösen aus einer [...] rezeptiv-reproduktiven Haltung“<sup>160</sup> sowohl für die Schreibenden als auch für die Kritiker/-innen bzw. für die Kommentierenden gewinnbringend ist. Der Gewinn der/des Schreibenden besteht darin, dass sie/er prüft, wie er das in seinem Text Gemeinte verständlich macht, und der Gewinn der/des Kommentierenden besteht darin, dass sie/er die Kommentare für die Bearbeitung des Textes – für den eigenen Schreibprozess – nutzt.<sup>161</sup>

---

<sup>160</sup> Bräuer (2007), S. 50.

<sup>161</sup> vgl. Baurmann / Dehn (2004), S. 12.



Die folgenden Aussagen der Schüler/-innen zum Arbeiten mit Peers verdeutlichen die Relevanz der Etablierung von Feedbackkultur im Klassenzimmer.

Schade, dass wir im letzten Schuljahr angekommen sind und erst jetzt wissen, was wir brauchen, damit Schreiben Lust machen kann:

Die Einkaufsliste:

- eine Professorin, die Mut macht
- Mitschüler[innen], die neugierig sind und Vertrauen haben
- ein gutes Klima
- Stifte, Zettel und Ideen

Ja, nicht alles auf der Liste kann man sich kaufen und Rezept kann ich auch keines liefern, aber ich kann meinen Eindruck schildern, als ich meinen ersten Text kommentieren sollte. Als ich den Text vor meiner Nase liegen hatte, habe ich mich nicht so recht getraut etwas darunter zu schreiben. Es war ungewöhnlich und irgendwie auch unangenehm, diese Rolle anzunehmen. Ich habe mich dann doch getraut und der Satz: „Danke für deine guten Ideen“ meines Mitschülers hat mich dazu bewegt, der Feedbacksache einen Sinn zu geben. Meine Ideen waren nützlich! Und die von Klassenkolleg[inn]en und meiner Professorin waren für mich und das Überarbeiten meiner Texte wichtig. (S11)

Die Schülerin beschreibt ihre ersten Erfahrungen mit dem Kommentieren von anderen Schülertexten und dass diese Rolle für sie zunächst ungewohnt war. Erst ab dem Zeitpunkt, wo sich ein Schüler, dessen Text sie kommentiert hat, für ihre Ideen bedankt, erkennt sie den Nutzen der schriftlichen Kommentare für andere und sich selbst und damit jenen des von- und miteinander Lernens im sozialen Kontext.

Der Fokus des Feedbackgebens liegt, wie schon des Öfteren in dieser Arbeit erwähnt, in der Wertschätzung und es geht dabei nicht darum, über eine/einen Schüler/-in zu urteilen, sondern darum, ihr/ihm konstruktives Feedback zu geben, das vor allem ihre bzw. seine Leistung in den Vordergrund stellt, die Lernenden

stärkt und zu einem erfolgreichen Lernen führt.<sup>162</sup> Die Schüler/-innen bejahen und schätzen das:

Ich habe es wirklich cool gefunden, dass unsere Texte nicht nur von unserer Professorin gelesen und kommentiert wurden, aber der abschließende Kommentar meiner Professorin zum gesamten Portfolio hat einen stillen Jubelschrei in mir losgelassen. So viele Zeilen hat mir noch kein Prof. geschrieben ☺. (S7)

In diesem Reflexionsauszug wird deutlich, dass Schüler/-innen es sehr schätzen, wenn die Lehrperson einen ausführlichen Kommentar schreibt, der eine umfassende Rückmeldung zum gesamten Portfolio darstellt und nicht lediglich mit dem Rotstift Korrekturen zu orthographischen und grammatischen Fehlern durchführt.

Da ich die Kommentare ernst genommen und in den Überarbeitungen berücksichtigt habe, denke ich, dass ich einen guten Arbeitsprozess habe und der Inhalt die Grammatik, die mein Feind ist, in den Schatten stellt. (S15)

Das Ernstnehmen der Kommentare und die Berücksichtigung von Vorschlägen für die Überarbeitung des Portfolios zeugt davon, dass die Schüler/-innen ein Bewusstsein für den Prozess entwickelt haben und darüber Bescheid wissen, dass es im Portfolio nicht darum geht, absolut stilsicher und fehlerfrei zu schreiben.

Ich bin kein guter Schüler und in Deutsch war ich immer schwach. Das Fach hat mir auch nie Freude bereitet. [...] Das Portfolio hat viel Arbeit und Zeit gekostet, aber bei den Rückmeldungen waren nicht meine Schreibschwächen im Rampenlicht, sondern meine Leistung. (S16)

Das ist das Beispiel eines Schülers, der aufgrund seiner sprachlichen Schwächen mit dem Fach „Deutsch“ nie etwas Positives verbunden hat, weil stets seine Defizite im Vordergrund standen. Die Motivation für das Portfolioprojekt fand er im Laufe der Zeit allerdings in den Feedbacks, die seine Arbeit wertschätzten.

---

<sup>162</sup> vgl. Salner-Gridling, Ingrid: Querfeldein: individuell lernen – differenziert lehren. Wien: bmukk 2009, S. 17.

Das, was die Schüler/-innen in ihren Reflexionen bezüglich des Feedbackgebens und der größeren Beachtung des Könnens und nicht des Defizits verlautbaren, kennzeichnet die Absicht einer „als dialogischer Prozess konzeptualisierte[n] Portfolioarbeit.“<sup>163</sup> Beim Modell des Dialogischen Lernens nach Ruf und Gallin geht es nicht darum, etwas als richtig oder falsch zu bewerten, sondern es kommt „auf den Grad der Auseinandersetzung mit einem Inhalt an, nicht auf Sprachrichtigkeit.“<sup>164</sup>

Eine intensive Interaktion am Ende der Portfolioarbeit, als die Portfolios in Kleingruppen quer gelesen wurden, hat in jener Gruppe stattgefunden, der auch der oben zitierte Schüler (S16) angehörte. Er schreibt:

Toll fand ich, dass es im Unterricht die Möglichkeit gegeben hat, die Portfolios miteinander zu besprechen und uns auszutauschen. Unsere Gruppe, in der wir die Portfolios ausgetauscht haben, hat die Diskussion, die wir über die Texte geführt haben, aufgenommen, um sie für die Endreflexion wiederzuverwenden. (S16)

Die Diskussion über die einzelnen Texte hat in dieser Gruppe sogar insofern Bedeutung erlangt, als dass sie auf einem Medium aufgezeichnet wurde. Die schriftliche Aufzeichnung des Schülers zeigt, dass sich die Gruppe dafür entschied, sich mit der Diskussion zu den einzelnen Portfolios ein weiteres Mal freiwillig auseinanderzusetzen, nämlich im Rahmen des Schreibens der Metareflexion.

Aus subjektbezogener Sicht wird hier deutlich, dass die Arbeit mit dem Portfolio für die Lernenden einen persönlichen Sinn und Zweck erfüllt hat und diese persönliche Bedeutsamkeit die Voraussetzung für nachhaltiges Lernen darstellt.

Zuletzt sei noch ein Auszug aus einer Reflexion eines Lernenden wiedergegeben, der, anstatt aufzugeben, empfiehlt, den Austausch wahrzunehmen und sich Feedback zu „holen“.

---

<sup>163</sup> Häcker, Thomas: Portfolio revisited – über Grenzen und Möglichkeiten eines viel versprechenden Konzepts. In: Meyer, Torsten / Kerstin Mayrberger u.a. (Hg.): Kontrolle und Selbstkontrolle. Zur Ambivalenz von E-Portfolios in Bildungsprozessen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 165.

<sup>164</sup> Kossmeier (2010), S. 101.

Mein Ratschlag an alle, die an einem Portfolio arbeiten; „Wenn ihr an einem Punkt nicht mehr weiter wisst, steckt den Kopf nicht in den Sand, sondern holt euch Anregungen und Kommentare von euren Mitschüler[inne]n oder holt euch Tipps von eurem jeweiligen Professor [eurer jeweiligen Professorin]. (S14)

Es erscheint mir wesentlich, diesen Auszug an dieser Stelle zu zitieren, weil er demonstriert und ein Indiz dafür ist, wie sehr diese Kultur des Feedbackgebens und -annehmens als „Quelle des Wohlbefindens“ und als „eine notwendige Basis für erfolgreiches Lernen“<sup>165</sup> von Lernenden aufgefasst wird.

Wie die Reflexionsauszüge zeigen, wird die Veränderung der Lehr- und Lernkultur sowohl unter dem Aspekt des individuellen Lernens als auch unter jenem der verstärkten Interaktion zwischen Peers und der Lehrperson im Rahmen der Portfolioarbeit von den Schüler/-innen positiv begrüßt. Dieses positive Echo einer intensiven Zusammenarbeit und der Kommunikationsverläufe sollte für die Unterrichtspraxis Anlass schaffen, dass individuelles Arbeiten im Schulalltag von Lernenden vermehrt verankert wird und Phasen,

in denen gemeinsam reflektiert wird und sich die am Lernprozess Beteiligten wechselseitig beraten sowie Stellung zu ihren Arbeiten nehmen,<sup>166</sup>

eingeräumt werden.

Oevermann bezeichnet die Schule als einen „naturwüchsige[n], privilegierte[n] Ort der Stiftung von peer-group-Vergemeinschaftung“<sup>167</sup> und aus diesem Grund stehen

Auffassungen von schulischem Lernen, die die Prozesse der Interaktion des Subjekts mit seiner gegenständlichen und sozialen Umwelt nicht im Blick haben, [...] in der Gefahr, rationalen Maßstäben von Planung Durchführung und Reflexion des Unterrichts nicht mehr zu genügen.<sup>168</sup>

---

<sup>165</sup> Hascher / Astleitner (2007a), S. 31.

<sup>166</sup> Häcker / Winter: (2010), S. 301.

<sup>167</sup> Oeverman, (2000), S. 44.

<sup>168</sup> Fiedler, Ulrich / Olaf Steenbuch: Jean Piagets „genetische Epistemologie“ – Reflexionen aus schulpädagogischem Interesse. In: Katzenbach, Dieter / Olaf Steenbuch (Hg.): Piaget und die

Der Mehrwert des Lernens besteht im Austausch mit Gleichaltrigen vor allem darin, dass bei den Schüler/-innen „die Einsicht ins eigene geistige Tun [ge]fördert“<sup>169</sup> wird und die „kognitive Selbsterfahrung das Verstehen eigener und fremder Arbeits- und Denkweisen erleichtert.“<sup>170</sup>

Inwiefern die reflexive Praxis den kognitiven und metakognitiven Denkprozess der Schüler/-innen fördert, wird an anderer Stelle der empirischen Untersuchung diskutiert (siehe 6.6.3.).

### **6.6.2. Das Portfolio vor dem Hintergrund der prozess- und kompetenzorientierten Schreibdidaktik**

Ein ausführlicher Diskurs zur Prozess- und Kompetenzorientierung hat in den theoretischen Grundlagen dieser Arbeit seine Position eingenommen und wurde anhand eines konkreten Textbeispiels einer Schülerin inklusive Kommentare und mehreren Reflexionsauszügen von Schüler/-innen näher beleuchtet.

Den Unterricht nicht so zu gestalten, dass die Wissenseinflößung seitens der Lehrperson im Vordergrund und die Schülerorientierung im Hintergrund steht, findet seine Legitimation in den Kompetenzmodellen, die den Weg des Lernens

von einer rein fachsystematischen Perspektive hin zu einer stärker schülerorientierten, d.h. an der kognitiven Entwicklung der Lernenden ausgerichteten Perspektive<sup>171</sup>

anstreben.

Der Schlüssel zum erfolgreichen Lernen liegt einerseits in der Kompetenzorientierung und andererseits in der Prozessorientierung begründet, an der sich auch die österreichischen Bildungsstandards orientieren.

---

Erziehungswissenschaft heute. Frankfurt a.M.: Peter Lang – Europäischer Verlag der Wissenschaften 2000, S. 64. (Qualitative Forschungsmethoden in den Erziehungs- und Sozialwissenschaften Band 4)

<sup>169</sup> Guldemann, Titus: Eigenständiger Lernen. Durch metakognitive Bewusstheit und Erweiterung des kognitiven und metakognitiven Strategierepertoires. Bern, Stuttgart und Wien: Paul Haupt Verlag 1996, S. 108.

<sup>170</sup> ebd.

<sup>171</sup> [http://www.bmbf.de/pub/zur\\_entwicklung\\_nationaler\\_bildungsstandards.pdf](http://www.bmbf.de/pub/zur_entwicklung_nationaler_bildungsstandards.pdf), S. 41 (17.8.2011)

Die Darstellung des Portfolios als Instrument der Kompetenzentwicklung soll als Beispiel fungieren und stellt keineswegs den Anspruch, als einzige methodische Möglichkeit, kompetenzorientierte Lehr- und Lernprozesse auszulösen, gesehen zu werden, aber als eine sehr geeignete, weil Produkt- auch immer eine Prozessqualität vorangeht und weil die Chance darin besteht,

durch Portfolios zu einer anderen Dimension von Lernleistungen vorzudringen, zu lernförderlicher Kooperation zwischen Lehrenden und Lernenden, in der gemeinsam versucht wird, Standards im Sinne von Orientierungspunkten oder Referenzsystemen möglichst differenziert, individualisiert und personalisiert zu erreichen.<sup>172</sup>

Eine nähere Auseinandersetzung damit, wie der prozessorientierte Umgang mit Texten von den Schüler/-innen wahrgenommen wird, findet sich in den nachstehenden Reflexionsauszügen.

#### 6.6.2.1. Veränderung durch Prozess- und Kompetenzorientierung

In diesem Abschnitt wird folgender Frage nachgegangen:

Welche Veränderungen birgt die Prozess- und Kompetenzorientierung?

In meinem Portfolio bin ich auf all' meine Texte sehr stolz. Das Thema hat mich sehr interessiert, daher hatte ich auch keinen langen und schwierigen Arbeitsprozess. (S17)

Trotz der Zeitspanne von vier Monaten, in welchen die Schüler/-innen intensiv an ihren Portfolios arbeiteten, zeigt die Aussage dieser Schülerin, dass sie ihren Prozess aufgrund des Interesses weder als lang noch als schwierig auffasste.

Der Arbeitsprozess hat sehr viel Zeit und Arbeit beansprucht, jedoch war es sehr interessant, zu sehen, wie sich Texte entwickeln. Anders machen würde ich nichts, denn ich habe gemerkt, wenn mich etwas wirklich interessiert, dann mache ich es sehr genau. (S12)

---

<sup>172</sup> Schwarz (2010), S. 169.

Die Wahrnehmung dieser Schülerin in Bezug des Arbeitsprozesses ist wiederum eine andere, dennoch macht auch sie das Interesse an einem Thema für genaues Arbeiten verantwortlich.

Meine Ratschläge an meine Leser[innen], denen eine Portfolioarbeit bevorsteht: „Nutzt die Zeit und investiert sie in das Portfolio. Es hilft euch in vielen Arten eure Kenntnisse zu verbessern und daraus zu lernen. Ihr werdet ein interessantes Thema finden und inspiriert sein.“ (S18)

Diese Schülerin erteilt nicht nur einen Ratschlag, sondern hat aus dem Portfolioprojekt die Erkenntnis gewonnen, dass der Lernprozess intensiver ist und Kenntnisse durch das Finden eines Themas, das viel Eigeninteresse weckt, verbessert werden.

Diese drei Reflexionsauszüge sind charakteristisch für die Ansicht der Hälfte der Schüler/-innen in der Klasse, die den Zeitaufwand von prozess- und kompetenzorientiertem Arbeiten erkennen, aber aufgrund des Interesses am Thema diese Art des Arbeitens nicht als unüberwindbare Hürde ansehen, die sich für das weitere Schreiben nicht lohnen würde. Im Gegenteil, es wird deutlich, dass durch den Blick auf den Entstehungsprozess und das Wissen darum, dass die Texte von mehreren gelesen werden, die Lernenden das Schreiben als etwas Sinnvolles erleben.

Durch den prozessualen Charakter von Schreiben im Unterricht erleben die Lernenden Zeit, Raum und Entwicklungsmöglichkeiten für ihre Schreibfähigkeit, und sie erfahren Schreiben als etwas, das gelernt werden kann und nicht ausschließlich geniale Begabung voraussetzt.<sup>173</sup>

Die folgenden Auszüge sprechen für alle Schüler/-innen in der Klasse, die prozessuales Schreiben als gewinnbringend erachten, weil sie dadurch eine Entwicklung ihrer eigenen Schreibkompetenz erkennen.

---

<sup>173</sup> Schwarz, Johanna: Portfolio als Lernstrategie und alternative Leistungsbeurteilung.. In: ide Informationen zur Deutschdidaktik Heft 1 (2002), S. 101.

Am meisten Spaß haben mir die Überarbeitungen gemacht, weil ich mich selber immer verbesserte. Nach und nach wurde mein Portfolio besser. Insgesamt bin ich auch stolz auf meine Arbeit. (S19)

Dieser Textauszug einer Schülerin zeigt auf, dass das Überarbeiten von Texten bei den Schüler/-innen als positiv wahrgenommen wird, weil sie darin erkennen, dass nach mehrmaligem Überarbeiten der Texte ihre Stärken und nicht ihre Schwächen zum Vorschein kommen.

Die Portfolioarbeit hat mir gezeigt, dass Texte durch eine mehrmalige Überarbeitung ganz andere Dimensionen annehmen können und man am Ende ganz verwundert ist, wenn man die Erstfassung mit der Letztfassung vergleicht. Ich denke, dass in jedem von uns mehr steckt, als wir wissen oder andere wahrhaben wollen. (S11)

Diese Schülerin lässt am Ende der Portfolioarbeit ebenso Revue passieren, welche Bedeutung sie der Überarbeitung von Texten zuschreibt und spricht beim Vergleich der Erstfassung mit der Letztfassung eines Textes von „Verwunderung“. Dies zeugt davon, dass die Schülerin prozessorientiertes Arbeiten nicht gewohnt war, in diesem aber mit Blick auf die Entwicklung der Texte innerhalb des Prozesses und dem Endergebnis eine Chance für Lernende sieht.

Durch die Portfolioarbeit habe ich gelernt, dass sich Textqualität erst entwickelt, wenn man sich mit dem geschriebenen Text nicht nur einmal, sondern mehrmals auseinandersetzt und diesen überdenkt. Bei den „Überdenkungsphasen“ haben mir die Tipps und Fragen meiner Klassenkolleg[inn]en und auch die Kommentare unserer Professorin sehr geholfen, weil man bei eigenen Texten oft „textblind“ ist und sich manche Fragen gar nicht stellt, die den Text intensiver machen würden. (S13)

In diesem Reflexionsauszug wird, abgesehen von der Entwicklung der Textqualität durch Überarbeitungen, das Lernen im Dialog als großer Vorteil in der Portfolioarbeit gesehen. Die Schülerin wertet das mehrperspektivische Kommentieren eines Textes als positiv, worin sie zu erkennen gibt, dass ein Verlangen von Schüler/-innen nach konstruktivem Feedback und Tipps für die eigene Textarbeit gegeben ist.



Der gesamte Arbeitsprozess war nicht so anstrengend. Das Überarbeiten der Texte fand ich am Anfang komisch und anstrengend, weil sich noch nie jemand wirklich für meine Texte interessiert hat und dann auch noch Fragen an meinen Text stellt. Aber das Überarbeiten hat mir mehr und mehr Spaß gemacht, weil ich das Gefühl gehabt habe, dass die Texte nicht in einer Ecke verstauben müssen, sondern einen Sinn haben und mit dem Portfolio mitwachsen. (S20)

Diese Schülerin setzt das Überarbeiten von Texten und das Stellen von Fragen an diese mit Interesse einer Person an Geschriebenem gleich. Dies beruht darauf, dass die Schüler/-innen dazu angeleitet werden wertschätzend zu kommentieren, was nicht bedeutet, dass Kritik in den Kommentaren keinen Platz findet, sondern diese angemessen geäußert wird, sodass die Lernenden nicht missgestimmt werden und in Folge dessen ihre Texte nicht mehr aus der Hand geben wollen.

Bräuers<sup>174</sup> Erfahrung mit Schreibenden ist jene, dass sie der Ankündigung, einen Text zu überarbeiten oft mit einer ablehnenden Grundhaltung begegnen. Im Rahmen dieser Portfolioarbeit war das nicht der Fall. Die obigen Auszüge aus den Reflexionen verdeutlichen, dass das prozessorientierte Arbeiten für die Schüler/-innen lediglich einen befremdenden Charakter hatte, sie aber im Laufe der Erarbeitung das prozessorientierte Schreiben vor allem als kooperative Tätigkeit erlebt und den Nutzen darin zeitig erkannt haben. Eine Schülerin äußert sich dazu folgendermaßen:

Ich finde den Arbeitsprozess sehr nützlich, also wenn wir dem Portfolio selbstverfasste Beiträge hinzufügen und die Mitschüler[innen] und die Professorin sie kontrolliert und kommentiert und wir diese noch einmal überarbeiten können. So können wir uns auch mit unseren Texten näher auseinandersetzen und über sie nachdenken. (S21)

Die Aussagen der Schüler/-innen zeigen, dass sie die Qualität ihrer Texte in erster Linie an den mehrfachen Überarbeitungen und in weiterer Folge an dem interaktiven Charakter der Portfolioarbeit festmachen. Die positive Sicht auf den Arbeitsprozess wird in den Reflexionsauszügen nur von dem Zeitaufwand der Überarbeitungen

---

<sup>174</sup> vgl. Bräuer (2000), S. 95.

begleitet, der aber in Verbindung mit dem Endresultat nicht in negativem Licht erscheint, wie folgende Aussagen von Schülerinnen zeigen.

Das Überarbeiten der Texte war sehr zeitaufwändig, aber von Erfolg gekrönt. (S22)

Der Arbeitsprozess war sehr lang, denn die Texte wurden immer wieder überarbeitet. Bei der Portfolioarbeit habe ich gelernt, dass durch sorgfältiges Arbeiten und durch die Überarbeitungen tolle Texte entstehen können, von denen man am Ende selbst nicht glaubt, dass man sie selbst geschrieben hat. Das motiviert, macht Spaß und mich auf mich selbst stolz. (S4)

In nahezu allen Reflexionen finden sich jene Faktoren, die kompetenzorientiertes Arbeiten ausmachen. Die Schüler/-innen erwähnen hinsichtlich ihres gelungenen Arbeitens nach Weinert (siehe 4.1.) sowohl motivationale, volitionale als auch soziale Elemente und sie sind sich dessen bewusst, dass Kompetenz „neben kognitiven Komponenten auch Interesse, Anstrengungsbereitschaft und Kooperation umfasst“<sup>175</sup>.

Meines Erachtens wird durch die Nutzung des Portfolios als interaktives Medium ein Anreiz geschaffen, das Überarbeiten von Texten zuzulassen und sich mit dem eigenen Schreiben näher auseinanderzusetzen. Die Schüler/-innen haben deutlich zum Ausdruck gebracht, dass ihre Texte durch die Überarbeitungen „gewachsen“ sind und dass die Kommentierungen großen Anteil an diesem „Wachsen“ hatten. In den Reflexionen der Lernenden ist häufig das Adjektiv „stolz“ zu finden, woraus geschlossen werden kann, dass Texte produziert und überarbeitet wurden, die den Schüler/-innen etwas bedeuten.

---

<sup>175</sup> Baurmann / Dehn (2004), S. 10.

### 6.6.3. Metakognitive Bewusstheit mittels Portfolio erreichen

In diesem Abschnitt wird folgende Forschungsfrage erörtert:

Wird durch die Reflexion eine Auseinandersetzung mit der eigenen metakognitiven Konstruktion ermöglicht?

Im Unterricht findet häufig reproduktives Lernen statt, dass nicht im Sinne einer konstruktivistischen Didaktik, in der Lern- und Denkprozesse dominieren, fungiert, denn in einem konstruktivistisch orientiertem Unterricht handelt die Lehrperson

aus dem tiefen Bewusstsein heraus, dass man Menschen nicht belehren kann, aber als Lernförderer wichtige Impulse ermöglichen kann.<sup>176</sup>

Lehren und Lernen soll demnach Gelegenheiten schaffen, die Lernenden zum Denken anzuregen, wobei eine wesentliche Bedingung darin besteht, ihnen die Fähigkeit zu denken, zuzuschreiben.<sup>177</sup>

Dass zahlreiche dieser Gelegenheiten im Rahmen dieser empirischen Untersuchung geschaffen wurden, belegen die teilweise sehr ausführlichen Reflexionen der Schüler/-innen, wobei ich hinsichtlich der Entwicklung metakognitiver Bewusstheit zur Überzeugung komme, dass das Reflektieren und der Austausch mit Peers ein differenziertes metakognitives Wissen fördern, dieses aber innerhalb der kurzen Zeit des einen Portfolioproduktes nicht vollständig etabliert werden konnte.

Reflexive Phasen gab es sowohl während der Portfolioarbeit als auch nach Abschluss dieser, wo die Lernenden dazu angehalten wurden, auf die eigene Arbeit zurückzublicken, und zwar mit dem Ziel, schriftlich zu dokumentieren, was sie während des Lernprozesses über sich als Lerner/-innen und über ihre Arbeit gelernt haben.

---

<sup>176</sup> Voß, Reinhard: Unterricht ohne Belehrung. Kontextsteuerung, individuelle Lernbegleitung, Perspektivenwechsel. In: Voß, Reinhard (Hg.): Unterricht aus konstruktivistischer Sicht. Die Welten in den Köpfen der Kinder. Weinheim und Basel: Beltz 2005, S. 55.

<sup>177</sup> vgl. Glasersfeld, Ernst von: Was heißt „Lernen“ aus konstruktivistischer Sicht? In: Voß, Reinhard (Hg.): Unterricht aus konstruktivistischer Sicht. Die Welten in den Köpfen der Kinder. Weinheim und Basel: Beltz 2002, S. 221.

Die Reflexion als Herzstück der Portfolioarbeit wurde schon mehrfach erwähnt und auch zahlreiche Auszüge aus den Reflexionen der Schüler/-innen wurden zum Gegenstand der schon behandelten Forschungsfragen. Absicht der Reflexion ist „die Rückbiegung des Denkens auf das eigene Lernen, die eigene Leistung, die eigene Entwicklung, die eigene Person“<sup>178</sup>, denn die gegenseitige Beeinflussung von Wissen und Denken trägt maßgeblich zum Lernerfolg bei und je mehr das eigene Denken zum Gegenstand des Lernens und des Arbeitsrückblickes wird, desto eher bekommen die Lernenden Einblick in ihre Vorgehensweisen und Strategien und können an diesem Punkt für ihr weiteres Arbeiten ansetzen.

Durch die Reflexion werden Arbeits-, Lern- und Schreibprozesse bewusst gemacht, die für die weitere Schreibentwicklung relevant sind<sup>179</sup>, um die eigenen Stärken und Schwächen zu erkennen und diese in der Folge zu optimieren bzw. daran zu arbeiten. Selbstreflexiv vorzugehen ist vielen Schüler/-innen zunächst fremd, weshalb die Lernenden seitens der Lehrperson eine Anleitung zur reflexiven Vorgehensweise erwarten dürfen (siehe Anhang).

Die Lernenden wurden stets dazu angehalten, ihr Nachdenken zu ergründen, aber mehr als zwei Drittel der Schüler/-innen haben hinsichtlich der lernprozessorientierten Metakognitionsdefinition ihre Überlegungen nur oberflächlich nach außen getragen und zugänglich gemacht. Hinsichtlich der personalen Metakognitionsperspektive haben die Lernenden, wie die schon abgebildeten Reflexionsauszüge zeigen, mehr von sich preisgegeben.

---

<sup>178</sup> Häcker (2011), S. 177.

<sup>179</sup> vgl. Kreutel, Claudia: Die Domäne Schreiben in der BHS. Ein Bericht über die Auswirkungen der Bildungsstandards D 13 auf die Unterrichtspraxis mit einem Ausblick auf die standardisierte, kompetenzbasierte Reife- und Diplomprüfung aus Deutsch in der BHS. In: *ide Informationen zur Deutschdidaktik* Heft 4 (2010), S. 80.

#### 6.6.3.1. Beispiele von Versuchen der Lernenden, ihre Schreib- und Lernprozesse zu beschreiben

Im Folgenden werden zwei Beispiele für Denkprozesse zur Entstehung von Texten aus den Portfolios der Schüler/-innen repräsentiert.

Zuerst war ich mir nicht sicher, ob ich einen Bericht schreiben soll, in dem ich Leo ein total anderes Gesicht gebe. Ich habe dann aber eine Mindmap erstellt, in der ich den Roman mit der Frage „Welche Gefahren siehst du darin?“ [Im Internet als Ort des Kennenlernens] und mit Artikelrecherchen im Internet verbunden habe. Das hat mir sehr geholfen, um eine bestimmte Idee zu bekommen. Dann habe ich mir gedacht, dass die Gefahren gerade in dem gekannten Schreiben stecken, so wie Emmi und Leo miteinander schreiben und das versteckte Gesicht hinterm Bildschirm nicht immer das sein muss, was man sich vorstellt. Deshalb habe ich mich in meinem Artikel für einen Leo entschieden, der zum grausamen Täter wird. (S1)

Dieses Beispiel ist eine Antwort auf zwei Fragen, die ich der Schülerin in einem Kommentar zu ihrem Bericht gestellt habe: „Welche Absicht steckt dahinter, dass du Leo aus dem Roman in deinem Bericht zu einem Sexualtäter werden lässt und welche Gedankengänge hast du verfolgt?“ Die Äußerung der Schülerin zeigt, dass sie sich, um den Bericht zu verfassen, einer Schreibstrategie (Mindmap) bedient hat, was darauf hinweist, dass sie über metakognitives Strategiewissen verfügt, das für sie in dieser Situation hilfreich war, weil durch dieses eine konkrete Idee entstanden ist. Die Begründung der Schülerin gibt aber auch Aufschluss darüber, dass sie eigenständig eine Pflichtaufgabe im Rahmen der Portfolioarbeit mit ihrer Idee in Verbindung bringt und bezüglich weiterer Artikel Eigenrecherche betreibt.

Das Beispiel legt die kognitive und motivationale Disposition der Schülerin dar, gibt aber nur in Bezug auf das Strategiewissen und die personale metakognitive Komponente etwas preis. Die lernprozessbezogene Metakognitionskomponente bleibt eher im Verborgenen.

Folgender Schüler erwähnt in einer seiner Zwischenreflexionen zu einem Text in seinem Portfolio das Instrument selbst, das zum Nachdenken anregt:

Damian und ich haben uns überlegt, dass wir für das Portfolio eine Rezension zum Roman im E-Mail-Format verfassen. Der Roman hat uns dazu gebracht und es war eine Herausforderung, in diesem Stil eine Rezension zu verfassen, aber wir wagten es. Der erste Schritt war, dass wir den Inhalt stichwortartig auf einen Zettel notiert und dann gemeinsam ein Frage- und Antwortspiel entwickelt haben. Für die kommentierenden Stellen haben wir uns folgende Frage gestellt: „Wie wird die Gesellschaft durch das weltweite Netz verändert und welche Rolle nehmen wir dabei ein?“ Wir haben diskutiert und dazu wieder Stichwörter notiert. Ja, und aus den ganzen Stichwörtern haben wir die Rezension geschrieben. [...] Das Gespräch mit anderen hat mir dabei geholfen, über für mich selbstverständliche Dinge nachzudenken und ihnen mit dem Portfolio auf den Grund zu gehen. (S5)

Der Schüler erklärt die Entstehung seines Textes und ist bemüht, das in Worte zu fassen, was für die Personen, die nicht am Prozess beteiligt waren, sonst nicht nachzuvollziehen wäre. Gemeinsam mit seinem Mitschüler begibt er sich in die Rolle eines Literaturkritikers und entwickelt zunächst eine Frage, die sie, zur besseren Lösung der selbstgestellten Aufgabe, diskutieren. Die auf Papier festgehaltenen Stichwörter dienen ihnen in weiterer Folge als Grundlage für ihren Text. Die Äußerung des Schülers verdeutlicht, dass er fähig ist, sich zu seinem Schreibverhalten zu äußern und sich jene Bedingungen bei der Entstehung eines Textes zu verschaffen, die er braucht. Diese Kompetenz steht in Verbindung mit metakognitivem Wissen. Der Schüler verfügt über das Wissen eines bestimmten Sachverhaltes (Veränderung der Gesellschaft durch das weltweite Netz), über Strategien und er versteht es, seinen Schreibprozess zu organisieren.

Die Reflexionen der Schülerin und des Schülers beweisen, dass angeleitete reflexive Praxis dazu führt, dass die Lernenden die sonst nur in ihrem Gedächtnis ruhenden Vorgangsweisen und ihre Gedanken für andere transparent werden lassen.

Die nachfolgenden Auszüge stellen klar, dass die Schüler/-innen durch die Portfolioarbeit eine gewisse Grundhaltung entwickelt haben, Einsichten zu ihrem eigenen Lernprozess hervorzubringen.

[...] nichts überstürzen, sondern sich intensiv mit dem Roman und dem Thema auseinandersetzen. (S2)

Durch mehr Zeit und Offenheit habe ich gelernt, mehr bei der Sache zu sein. (S23)

Das Gespräch mit meinen Klassenfreund[inn]en hat mich angeregt und der Austausch der Gedanken in meinem Lernen weitergeholfen. (S9)

Durch die eigene Beobachtung in meinem Arbeitsprozess und andere Portfolioarbeiten ist mir bewusst geworden, dass Ideen unterschiedlich umgesetzt werden können und man ruhig auch mal ausprobieren kann, ohne zurechtgewiesen zu werden. (S6)

[...] nicht den eigenen Weg als den als einzig richtigen verstehen. (S8)

Das Lernen bewusst zu reflektieren fiel dem Großteil der Schüler/-innen schwer, weil reflexives Lernen für sie bis dato nicht zum Schulalltag gehörte und sie erst im Rahmen dieser Portfolioarbeit damit vertraut gemacht wurden. Dennoch bleibt festzuhalten, dass die Einbettung reflexiver Phasen in den Unterricht mit Unterstützung der Lehrperson dazu führt, dass die Lernenden beginnen, über ihre kognitiven Aktivitäten nachzudenken. Festzuhalten ist ebenso, dass im Hinblick auf die Reflexionen der Schüler/-innen metakognitive Bewusstheit (weiter)entwickelt werden kann und das Portfolio ein Instrument darstellt, mit dem die Förderung dieser gelingen kann, sofern es in seiner richtigen Funktion -

Partnerschaft zwischen Lehrenden und Lernenden, vielfältige Formen kooperativen Arbeitens und aktiven Lernens und nicht zuletzt kontinuierliche reflexive Praxis<sup>180</sup> -

zum Einsatz kommt.

---

<sup>180</sup> Bräuer, Gerd: Experimentieren mit einer Methode und Arbeiten am Text: Reformen durch Portfolios? In: ide Informationen zur Deutschdidaktik Heft 1 (2002), S. 33.

## 7. Resümee

In dieser Diplomarbeit konnte gezeigt werden, dass reflexive Praxis in der Unterrichtspraxis keine Ausnahme sein soll, sondern regulär in den Unterricht eingebettet werden kann, um bei den Schüler/-innen zu einem tieferen Verständnis des Gelernten beizutragen. Um dies aufzuzeigen, habe ich das Portfolio als ein Lehr- und Lerninstrument in seinen theoretischen Grundlagen vorgestellt und im empirischen Teil die Reflexionen der Lernenden zu ihrem ersten Portfoliopjekt analysiert.

Es hat sich gezeigt, dass der Idee eines Wandels im Bildungswesen durch Bildungsstandards und der damit angestrebte Paradigmenwechsel durch Kompetenzorientierung das Portfolio dienlich ist, weil es ein geeignetes Instrument innerhalb der Prozess- und Kompetenzorientierung darstellt. Bezüglich des Einsatzes dieses Instruments braucht es aber ein Überdenken der bisherigen Unterrichtspraxis und Wissen um die Portfoliomethode, damit dieses Instrument nicht als Sammelsurium von Arbeiten missverstanden wird, das ohne Portfolioelemente wie das der Reflexion und Überarbeitung bleibt.

Mit der Analyse der Reflexionen der Schüler/-innen hinsichtlich der Veränderung der Lehr- und Lernkultur wurde aufgezeigt, dass Individualität und Prozess- und Kompetenzorientierung nicht lediglich ein theoretisches und in den Bildungsstandards festgehaltenes Konstrukt bleiben, sondern tatsächlich auch die Praxis erreicht. Diese Notwendigkeit wurde innerhalb der Portfolioarbeit des Deutschunterrichtes der 3aS insofern verdeutlicht, dass die Lernenden motivierter und bestrebt waren, wenn mit der Erstabgabe eines Textes nicht zugleich auch die Aufgabe als erledigt betrachtet wurde, sondern an dieser Stelle die Arbeit am Text erst begann. Im Gegensatz zur bloßen Fehlerkorrektur durch die Lehrperson hat die Teilnahme der Lernenden an anderen Schreibprozessen dazu geführt, dass die Bereitschaft, Texte auf der Grundlage von Kommentaren Gleichaltriger zu überarbeiten, weitaus größer war. Den Lernenden wurde damit eine realistische Vermittlung im Umgang mit Texten ermöglicht.



Die Reflexionen der Schüler/-innen dokumentieren, dass das Portfolio vor allem durch das Mitbestimmen von Inhalten und Zielen, die Eingliederung in die Lebenswelt der Jugendlichen sowie die Elemente der Selbststeuerung und Selbstbestimmung Attraktivität und persönliche Bedeutsamkeit erlangt hat.

Für die Unterrichtspraxis und ein erfolgreiches Schreiben bedeutet das, dass die Denk- und Handlungsweisen von Schüler/-innen seitens der Lehrperson akzeptiert werden müssen. Wenn Lehrende versuchen, Lernenden ihre professionelle eigene Sichtweise überzustülpen, dann werden die Schüler/-innen in ihrem Denken blockiert, was wiederum nicht zum erwarteten Lernerfolg führt. Wie die empirische Untersuchung dargelegt hat, findet bei den Schüler/-innen Schreibmotivation und damit einhergehend eine Steigerung der Qualität des Lernens dann statt, wenn die Lehrperson akzeptiert, dass sich die Lernenden auf individuelle Pfade begeben.

Punktuelle Leistungsüberprüfungen bilden nicht unbedingt Kompetenzen ab, aber würde parallel zu diesen vermehrt eine Integration von Lernprozessen in den Unterricht einfließen, dann würde man Prozesse nicht nur beobachten, sondern diese könnten zu nachhaltigem Lernen beitragen.

Dargestellt wurde auch, dass die Schüler/-innen Neuem zunächst mit Skepsis begegnen und alles vergegenwärtigen, was sie dazu schon irgendwo einmal gehört haben. Bei der Einführung des Portfolios war es ähnlich, aber sobald sie einen Nutzen darin erkennen, sind sie bereit, einen größeren Zeit- und Arbeitsaufwand aufzubringen. Wichtige Voraussetzung für gelungenes Arbeiten und diese Bereitschaft ist die Orientierung an den Schüler/-innen.

Die Arbeit mit dem Portfolio erfordert eine Abkehr von einer „Pädagogik der Einbahnstraße“, wie Winter auf der Internationalen Portfoliotagung 2009 in Wien das traditionelle Unterrichten benannte. Diese Aussage impliziert die Relevanz der Situiertheit individuellen Lernens in der Portfolioarbeit, die Wichtigkeit des Dialoges, um Schüler/-innen nicht nur einen Blick zu gewähren, und die Möglichkeit, das Schreiben vor allem als Lern- und Denkinstrument einzusetzen. Es geht beim Schreiben in erster Linie nicht darum, vorzügliche Texte zu produzieren.

Zusammenfassend hat sich herausgestellt, dass, um eine Verknüpfung zwischen dem eigenen Tun und dem Denken in Bezug auf das Beschreiben und Niederschreiben von Lernprozessen tiefgehend herauszubilden und die Lernenden dafür zu sensibilisieren, es intensiver, sich immer wiederholender reflexiver Praxis über einen größeren Zeitraum hinweg bedarf, denn Ansätze zur Aneignung metakognitiven Verhaltens haben sich bei den Lernenden schon in ihrem ersten Portfolioprojekt gezeigt.

## Literaturverzeichnis

- Abraham, Ulf / Christoph Launer: Beantwortung und Bewertung kreativ schriftlicher Leistungen. Ein konstruktiver Kommentar als Zwischenschritt, nach dem Schreiben, bevor bewertet und benotet wird: drei Beispiele. In: Praxis Deutsch 155 (1999), S. 43-46.
- Abraham, Ulf / Jürgen Baumann u.a.: Kompetenzorientiert unterrichten. Überlegungen zum Schreiben und Lesen. In: Praxis Deutsch 203 (2007), S. 6-14.
- Abraham, Ulf: Kompetenzorientierung beim Schreiben – Bildungsstandards in der Oberstufe. In: ide Informationen zur Deutschdidaktik Heft 4 (2010), S. 8-18.
- Baacke, Dieter / Susanne Kornblum u.a. (Hg.): Handbuch Medien: Medienkompetenz. Modelle und Projekte. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung 1999.
- Bauer, Lioba: Schreiben – Kommentieren – Überarbeiten – Bewerten. Wie der Schreibprozess von SchülerInnen durch Kommentieren und Selbstbewerten als sinnvoll erkannt wird. In: ide Informationen zur Deutschdidaktik Heft 4 (2010), S. 82-88.
- Baumann, Jürgen / Helmuth Feilke: Freies Arbeiten. In: Praxis Deutsch 141 (1997), S. 18-27.
- Baumann, Jürgen / Mechthild Dehn: Beurteilen im Deutschunterricht. – In: Praxis Deutsch 184 (2004), S. 6-13.
- Baumann, Jürgen: Schreiben Überarbeiten Beurteilen. Ein Arbeitsbuch zur Schreibdidaktik. Seelze: Kallmayr <sup>2</sup>2006.
- Baumann, Jürgen: Schulisches Schreiben. In: Kämper van den Boogaart, Michael (Hg.): Deutschdidaktik. Leitfaden für die Sekundarstufe I und II. Berlin: Cornelsen 2008, S. 254-269.
- Becker-Mrotzek, Michael / Ingrid Böttcher: Schreibkompetenz entwickeln und beurteilen. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II. Berlin: Cornelsen 2006.
- Benner, Dietrich / Friedhelm Brüggem: Mündigkeit. In: Benner, Dietrich / Jürgen Oelkers (Hg.): Historisches Wörterbuch der Pädagogik. Weinheim und Basel: Beltz 2004, S. 687-699.

- Bereiter, Carl: Development in Writing. In: Gregg, Lee W. / Edwin R. Steinberg (Hg.): Cognitive Processes in Writing. Hillsdale New Jersey: Erlbaum 1980, S. 73-93.
- Bräuer, Gerd: Portfolios: Lernen durch Reflektieren. In: ide Informationen zur Deutschdidaktik Heft 4 (1998), S. 80-91.
- Bräuer, Gerd: Schreiben als reflexive Praxis. Tagebuch. Arbeitsjournal. Portfolio. Freiburg im Breisgau: Fillibach 2000.
- Bräuer, Gerd: Experimentieren mit einer Methode und Arbeiten am Text: Reformen durch Portfolios? In: ide Informationen zur Deutschdidaktik Heft 1 (2002), S. 25-34.
- Bräuer, Gerd: Portfolios in der Lehrerbildung als Grundlage für eine neue Lernkultur in der Schule. In: Gläser-Zikuda Michaela / Tina Hascher (Hg.): Lernprozesse dokumentieren, reflektieren und beurteilen. Lerntagebuch und Portfolio in Bildungsforschung und Praxis. Bad Heilbrunn: Klinkhardt 2007, S. 45-62.
- Brunner, Ilse: Über das eigene Lernen nachdenken. Das Portfolio als Instrument zur Reflexion. In: Pädagogische Führung 2 (2003), S. 88-90.
- Brunner, Ilse / Andrea Krimplstätter / Antonie Kummer: Mit Portfolios Lernfortschritte belegen und Qualitätsempfinden entwickeln. Wie Qualitäts- und Kompetenzkriterien ausgehandelt werden. In: Brunner, Ilse / Thomas Häcker / Felix Winter (Hg.): Das Handbuch Portfolioarbeit. Konzepte. Anregungen. Erfahrungen aus Schule und Lehrerbildung. Seelze-Velber: Kallmeyer und Klett <sup>2</sup>2008, S.179-186.
- Brunner, Ilse: Stärken suchen und Talente fördern. Pädagogische Elemente einer neuen Lernkultur mit Portfolio. In: Brunner, Ilse / Thomas Häcker / Felix Winter (Hg.): Das Handbuch Portfolioarbeit. Konzepte, Anregungen, Erfahrungen aus Schule und Lehrerbildung. Seelze-Velber: Kallmeyer und Klett <sup>2</sup>2008, S. 73-78.
- Brunner, Ilse: So planen Sie Portfolioarbeit. Zehn Fragen, die weiterhelfen. In: Brunner, Ilse / Thomas Häcker / Felix Winter (Hg.): Das Handbuch Portfolioarbeit. Konzepte, Anregungen, Erfahrungen aus Schule und Lehrerbildung. Seelze-Velber: Kallmeyer und Klett <sup>2</sup>2008, S. 89-95.
- Cropley, Arthur J.: Qualitative Forschungsmethoden. Eine praxisnahe Einführung. Eschborn bei Frankfurt a. M.: Dietmar Klotz <sup>3</sup>2008.

- Endres, Wolfgang (Hg.) / Thomas Wiedenborn, / Anja Engel: Das Portfolio in der Unterrichtspraxis. Präsentations-, Lernweg- und Bewerbungsportfolio. Weinheim und Basel: Beltz 2008.
- Feindt, Andreas: Kompetenzorientierter Unterricht – wie geht das?. Didaktische Herausforderungen im Zentrum der Lehrerarbeit. In: Friedrich Jahresheft (2010), S. 85-89.
- Fiedler, Ulrich / Olaf Steenbuch: Jean Piagets „genetische Epistemologie“ – Reflexionen aus schulpädagogischem Interesse. In: Katzenbach, Dieter / Olaf Steenbuch (Hg.): Piaget und die Erziehungswissenschaft heute. Frankfurt a.M.: Peter Lang – Europäischer Verlag der Wissenschaften 2000, S. 47-145. (Qualitative Forschungsmethoden in den Erziehungs- und Sozialwissenschaften Band 4)
- Fix, Martin: Texte schreiben. Schreibprozesse im Deutschunterricht. Paderborn: Schöningh <sup>2</sup>2008.
- Flavell, John H. (1984): Annahmen zum Begriff Metakognition sowie zur Entwicklung von Metakognition. In: Weinert, Franz E. / Rainer H. Kluwe (Hg.): Metakognition, Motivation und Lernen. Stuttgart: Kohlhammer, S. 23-31.
- Flick, Uwe: Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt <sup>6</sup>2002.
- Flower, Linda / John R. Hayes: Identifying the Organisation of Writing Processes. In: Gregg, Lee W. / Edwin R. Steinberg (Hg.): Cognitive Processes in Writing. Hillsdale New Jersey: Erlbaum 1980, S. 3-30.
- Gerhardt, Volker: Selbstbestimmung. In: Ritter, Joachim / Karlfried Gründer / Gabriel Gottfried (Hg.): Historisches Wörterbuch der Philosophie. Basel: Schwabe & Co AG 1992 (Band 9), S. 335-346.
- Giest, Hartmut / Joachim Lompscher: Lernen im Unterricht. In: Lompscher, Joachim / Horst Nickel u.a. (Hg.): Leben, Lernen und Lehren in der Grundschule. Neuwied: Luchterhand 1997, S. 69-92.
- Glasersfeld, Ernst von: Was heißt „Lernen“ aus konstruktivistischer Sicht? In: Voß, Reinhard (Hg.): Unterricht aus konstruktivistischer Sicht. Die Welten in den Köpfen der Kinder. Weinheim und Basel: Beltz <sup>2</sup>2002, S. 214-223.
- Grau, Herwig / Burkhard Seidler: Wenn Texte wandern. Schüler beurteilen Schülertexte. In: Praxis Deutsch 184. (2004). S. 28-31.

- Guldemann, Titus: Eigenständiges Lernen. Durch metakognitive Bewusstheit und Erweiterung des kognitiven und metakognitiven Strategierepertoires. Bern, Stuttgart und Wien: Paul Haupt Verlag 1996.
- Häcker, Thomas: Portfolio: ein Entwicklungsinstrument für selbstbestimmtes Lernen. Eine explorative Studie zur Arbeit mit Portfolios in der Sekundarstufe I. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren <sup>2</sup>2007. (Schul- und Unterrichtsforschung Band 3).
- Häcker, Thomas: Portfolio – ein Medium im Spannungsfeld zwischen Optimierung und Humanisierung des Lernens. In: Gläser-Zikuda, Michaela / Tina Hascher (Hg.): Lernprozesse dokumentieren, reflektieren und beurteilen. Lerntagebuch und Portfolio in Bildungsforschung und Praxis. Bad Heilbrunn: Klinkhardt 2007a, S. 63-81.
- Häcker, Thomas: Wurzeln der Portfolioarbeit. Woraus das Konzept erwachsen ist. In: Brunner, Ilse / Thomas Häcker / Felix Winter (Hg.): Das Handbuch Portfolioarbeit. Konzepte, Anregungen, Erfahrungen aus Schule und Lehrerbildung. Seelze-Velber: Kallmeyer und Klett <sup>2</sup>2008, S. 27-32.
- Häcker, Thomas: Vielfalt der Portfoliobegriffe. Annäherungen an ein schwer fassbares Konzept. In: Brunner, Ilse / Thomas Häcker / Felix Winter (Hg.): Das Handbuch Portfolioarbeit. Konzepte, Anregungen, Erfahrungen aus Schule und Lehrerbildung. Seelze-Velber: Kallmeyer und Klett <sup>2</sup>2008a, S. 33-39.
- Häcker, Thomas / Felix Winter: Portfolios – ein Beitrag zur Demokratisierung des Lernens und der Leistungsbeurteilung. In: Beutel, Silvia-Iris / Wolfgang Beutel (Hg.): Beteiligt oder bewertet? Leistungsbeurteilung und Demokratiepädagogik. Schwalbach: Wochenschau-Verlag 2010, S. 292-309.
- Häcker, Thomas: Portfolio revisited – über Grenzen und Möglichkeiten eines viel versprechenden Konzepts. In: Meyer, Torsten / Kerstin Mayrberger u.a. (Hg.): Kontrolle und Selbstkontrolle. Zur Ambivalenz von E-Portfolios in Bildungsprozessen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften 2011, S. 161-183.
- Hahn, Stefan: Portfolio im Profil. Wissenschaftspropädeutische Kompetenzen und Portfolioarbeit in Fächerverbänden auf der Sekundarstufe II. In: Biermann, Christine / Karin Volkwein (Hg.): Portfolio-Perspektiven. Schule und Unterricht mit Portfolios gestalten. Weinheim und Basel: Beltz: 2010, S. 52-65.

- Hascher, Tina / Hermann Astleitner: Blickpunkt Lernprozess. In: Gläser-Zikuda Michaela / Tina Hascher (Hg.): Lernprozesse dokumentieren, reflektieren und beurteilen. Lerntagebuch und Portfolio in Bildungsforschung und Praxis. Bad Heilbrunn: Klinkhardt 2007a, S. 25-43.
- Heinze, Thomas: Qualitative Sozialforschung. Einführung, Methodologie und Forschungspraxis. München, Wien u.a.: Oldenburg Wissenschaftsverlag 2001.
- Holzkamp, Klaus: Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung. Frankfurt a.M. und New York: Campus 1995.
- Inglin, Oswald: Rahmenbedingungen und Modelle der Portfolioarbeit. Welche Konsequenzen ergeben sich für den Unterricht? In: Brunner, Ilse / Thomas Häcker / Felix Winter (Hg.): Das Handbuch Portfolioarbeit. Konzepte, Anregungen, Erfahrungen aus Schule und Lehrerbildung. Seelze-Velber: Kallmeyer und Klett 2008, S. 81-88.
- Kämper van den Boogaart, Michael: Deutsch Didaktik. Leitfaden für die Sekundarstufe I und II. Berlin: Cornelsen 2008.
- Keller, Stefan: Portfolios und Bildungsstandards – kann das zusammengehen? In: Biermann, Christine / Karin Volkwein (Hg.): Portfolio-Perspektiven. Schule und Unterricht mit Portfolios gestalten. Weinheim und Basel: Beltz 2010, S.68-77.
- Klafki, Wolfgang: Grundlinien kritisch-konstruktiver Didaktik. In: Klafki, Wolfgang (Hg.): Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Weinheim und Basel: Beltz 1985, S. 31-86.
- Klaus, Alfred / Franz J. Geider / Werner Jünger: Von der Schreiblust zur Schreibverdrossenheit – auf der Suche nach motivationspsychologischen Erklärungen. In: Unterrichtswissenschaft I (2002), S. 78-94.
- Kossmeier, Elisabeth: Schreibkompetenz durch Entwicklung und ständige Förderung von Selbst- und Reflexionskompetenz. In: ide Informationen zur Deutschdidaktik Heft 4 (2010), S. 98-104.
- Kreutel, Claudia: Die Domäne Schreiben in der BHS. Ein Bericht über die Auswirkungen der Bildungsstandards D 13 auf die Unterrichtspraxis mit einem Ausblick auf die standardisierte, kompetenzbasierte Reife- und Diplomprüfung aus Deutsch in der BHS. In: ide Informationen zur Deutschdidaktik Heft 4 (2010), S. 76-81.

- Lamnek, Siegfried: Qualitative Sozialforschung. München: Beltz Psychologie Verlags Union 1993.
- Mayring, Philipp: Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. Weinheim und Basel: Beltz 1983.
- Molitor-Lübbert, Sylvie: Schreiben als mentaler und sprachlicher Prozeß. In: Günther, Hartmut / Otto Ludwig (Hg.): Schrift und Schriftlichkeit. Ein interdisziplinäres Handbuch internationaler Forschung. Berlin / New York: de Gruyter 1996, 1005-1027.
- Müller, Astrid: Das Aufgreifen von Schillers Sprache finde ich sehr gelungen. Textgestaltende Kompetenzen beim Kommentieren von Texten Gleichaltriger entwickeln. In: Praxis Deutsch 203. (2007). S. 58-63.
- Nilshon, Ilse: Hausaufgaben und selbständiges Lernen. Online: [http://www.dji.de/bibs/77\\_projektheft1.pdf](http://www.dji.de/bibs/77_projektheft1.pdf) S. 37-38. (9.8.2011)
- Obst, Gabriele: Kompetenzen sichtbar machen. Thesen zur Portfolioarbeit aus fachdidaktischer Perspektive. In: Biermann, Christine / Karin Volkwein (Hg.): Portfolio-Perspektiven. Schule und Unterricht mit Portfolios gestalten. Weinheim und Basel: Beltz 2010, S. 78-86.
- Oevermann, Ulrich: Der Stellenwert der „peer-group“ in Piagets Entwicklungstheorie. Ein Modell der Theorie der sozialen Konstitution der Ontogenese. In: Katzenbach Dieter / Olaf Steenbuck (Hg.): Piaget und die Erziehungswissenschaft heute. Frankfurt a.M.: Peter Lang – Europäischer Verlag der Wissenschaften 2000, S. 25-46. (Qualitative Forschungsmethoden in den Erziehungs- und Sozialwissenschaften Band 4)
- Ossner, Jakob: Kompetenzen und Kompetenzmodelle im Deutschunterricht. In: Didaktik Deutsch Heft 21 (2006), S. 5-19.
- Pfeifer, Silvia / Joachim Kriebel: Lernen mit Portfolios. Neue Wege des selbstgesteuerten Arbeitens in der Schule. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 2007.
- Piaget, Jean: Theorien und Methoden der modernen Erziehung. Frankfurt am Main: Fischer 1974.
- Raker, Katarina / Wilfried Stascheit: Was ist Portfolioarbeit? Mülheim an der Ruhr: Verlag an der Ruhr 2007.



- Reusser, Kurt: Problemorientiertes Lernen. Tiefenstruktur – Gestaltungsformen – Wirkung. In: Beiträge zur Lehrerbildung 23/2 (2005), S. 159-182.
- Rihm, Thomas: Portfolio: Baustein einer neuen Lernkultur? Informationsschrift zur Lehrerbildung, Lehrerfortbildung und pädagogischen Weiterbildung 67 (2004), S. 13-31. Online: <http://www.ph-heidelberg.org/suschu> (15.8.2011)
- Rothkopf E.Z.: Struktur und Prozeß: die Steuerung der Lerntätigkeit im Unterricht. In: Edelstein, Wolfgang / Diether Hopf (Hg.): Psychologische und pädagogische Forschungen zum Lehren und Lernen in der Schule. Stuttgart: Klett 1973, S. 285-297. (Konzepte der Humanwissenschaften)
- Ruhloff, Jörg: Emanzipation. In: Benner, Dietrich / Jürgen Oelkers (Hg.): Historisches Wörterbuch der Pädagogik. Weinheim und Basel: Beltz 2004, S. 279-287.
- Salner-Gridling, Ingrid: Querfeldein: individuell lernen – differenziert lehren. Wien: bmukk 2009.
- Schenk, Christa: Lesen und Schreiben lernen und lehren. Eine Didaktik des Schriftspracherwerbs. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren 2004.
- Schmidinger, Elfriede: Das Portfolio als Unterrichtsstrategie. Portfolios und Unterricht, ein wechselseitiges Verhältnis. . In: Brunner, Ilse / Thomas Häcker / Felix Winter (Hg.): Das Handbuch Portfolioarbeit. Konzepte, Anregungen, Erfahrungen aus Schule und Lehrerbildung. Seelze-Velber: Kallmeyer und Klett<sup>2</sup>2008, S. 67-72.
- Schulz, Wolfgang: Ein Hamburger Modell der Unterrichtsplanung – Seine Funktionen in der Alltagspraxis. In: Adl-Aminie, Bijan / Rudolf Künzli (Hg.): Didaktische Modelle und Unterrichtsplanung. München: Juventa 1980, S. 49-87.
- Schulz, Wolfgang: Unterrichtsplanung. München: Urban & Schwarzenberg<sup>2</sup> 1980a.
- Schwarz, Johanna: Portfolio als Lernstrategie und alternative Leistungsbeurteilung. In: ide Informationen zur Deutschdidaktik Heft 1 (2002), S. 99-109.
- Schwarz, Johanna / Karin Volkwein / Felix Winter (Hg.): Portfolio im Unterricht. 13 Unterrichtseinheiten mit Portfolio. Seelze-Velber: Kallmeyer und Klett 2008.

- Schwarz, Johanna: Standards, nicht Standardisierung! Potenzial und Grenzen standardisierter Portfolios für Unterricht und Schule. In: Biermann, Christine / Karin Volkwein (Hg.): Portfolio-Perspektiven. Schule und Unterricht mit Portfolios gestalten. Weinheim und Basel: Beltz 2010, S. 168-178.
- Spinner, Kaspar H.: Neue und alte Bilder von Lernenden – Deutschdidaktik im Zeichen der kognitiven Wende. In: Müller-Michaels, Harro / Gerhard Rupp (Hg.) Jahrbuch der Deutschdidaktik 1994. Tübingen: Gunter Narr 1995, S. 127-144.
- Voß, Reinhard: Die neue Lust auf Unterricht und das Wissen, sich auf eine „ungemütliche“ Sache einzulassen. In: Voß, Reinhard (Hg.): Unterricht aus konstruktivistischer Sicht. Die Welten in den Köpfen der Kinder. Weinheim und Basel: Beltz <sup>2</sup>2005, S. 8-13.
- Voß, Reinhard: Unterricht ohne Belehrung. Kontextsteuerung, individuelle Lernbegleitung, Perspektivenwechsel. In: Voß, Reinhard (Hg.): Unterricht aus konstruktivistischer Sicht. Die Welten in den Köpfen der Kinder. Weinheim und Basel: <sup>2</sup>Beltz 2005, S. 40-62.
- Weinert, Franz E.: Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In: Weinert, Franz E. (Hg.): Leistungsmessungen in Schulen. Weinheim und Basel: Beltz 2001, S. 17-31.
- Wiater, Werner: Unterrichten und lernen in der Schule. Eine Einführung in die Didaktik. Donauwörth: Auer <sup>2</sup>1997.
- Wiedenhorn, Thomas: Das Verhältnis von Allgemeiner Didaktik, Fachdidaktik und Portfoliokonzept. In: Biermann, Christine / Karin Volkwein (Hg.): Portfolio-Perspektiven. Schule und Unterricht mit Portfolios gestalten. Weinheim und Basel: Beltz 2010, S. 30-38.
- Winter, Felix: Leistungsbewertung. Eine neue Lernkultur braucht einen anderen Umgang mit Schülerleistungen. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren 2004 (Grundlagen der Schulpädagogik Band 49)
- Winter, Felix: Es muss zueinander passen: Lernkultur – Leistungsbewertung – Prüfungen. Von „unten“ und „oben“ Reformen in Gang bringen. In: Brunner, Ilse / Thomas Häcker / Felix Winter (Hg.): Das Handbuch Portfolioarbeit. Konzepte, Anregungen, Erfahrungen aus Schule und Lehrerbildung. Seelze-Velber: Kallmeyer und Klett <sup>2</sup>2008, S.212-217.

- Wrobel, Arne: Schreiben als Handlung. Überlegungen und Untersuchungen zur Theorie der Textproduktion. Tübingen: Niemeyer 1995.

#### Internetadressen:

- <http://www.bildungsstandards.berufsbildendeschulen.at/fileadmin/content/bbs/AGBroschueren/DeutschKurz0909.pdf> (Abruf am 6.1.2011)
- [http://www.eduhi.at/dl/598\\_Anlage\\_A1.pdf](http://www.eduhi.at/dl/598_Anlage_A1.pdf) (Abruf am 6.1.2011)
- [http://www.njafter3.org/edu/docs/Reports\\_A-Nation-At-Risk.pdf](http://www.njafter3.org/edu/docs/Reports_A-Nation-At-Risk.pdf) (Abruf am 30.12.2010)
- [www.dagmarwilde.de/fsmeta/pdfs/schreibenimnetz.pdf](http://www.dagmarwilde.de/fsmeta/pdfs/schreibenimnetz.pdf) (Abruf am 5.2.2011)
- <http://www.ruediger-weingarten.de/Schriftspracherwerb/Textproduktion.html> (Abruf am 18.7.2011)
- <http://nzm.vnu.edu/faculty/trearick/english/rearick/exposwr/Elbow%20Learning%20Without%20Writing%20Teachers.pdf> (Abruf am 18.7.2011)
- [http://www.abc.berufsbildendeschulen.at/upload/842\\_HAS.pdf](http://www.abc.berufsbildendeschulen.at/upload/842_HAS.pdf) (Abruf am 18.7.2011)
- <http://www.bfi-wien.at/kursprogramm/> (Abruf am 27.7.2011)
- <http://www.schulenbfi.at/leitbild.html> (Abruf am 27.7.2011)
- [http://www.bmbf.de/pub/zur\\_entwicklung\\_nationaler\\_bildungsstandards.pdf](http://www.bmbf.de/pub/zur_entwicklung_nationaler_bildungsstandards.pdf), S. 41 (17.8.2011)
- [http://www.bifie.at/sites/default/files/srp/positionspapier\\_mai\\_2011.pdf](http://www.bifie.at/sites/default/files/srp/positionspapier_mai_2011.pdf), S. 13 (19.8.2011)
- <http://www.bildungsstandards.berufsbildendeschulen.at/fileadmin/content/bbs/AGBroschueren/DeutschKurz0909.pdf>, S. 4 (19.8.2011)

## **Anhang**

- a.) Schreibportfolio
- b.) Leitfaden zur Erstellung eines Vorworts und einer Reflexion
- c.) Zusammenfassung
- d.) Englisches Abstract
- e.) Lebenslauf

**a.) Schreibportfolio**

**Schreibportfolio zu  
Daniel Glattauers Roman „Gut gegen Nordwind“**

-

**Kennenlernen im Netz**

**3aS – 2009/10**



## Wenn die Maus klickt und der Computer willig wird

**Textgrundlage:** Daniel Glattauer: Gut gegen Nordwind. Deuticke: Wien 2006

### Pflichtaufgaben

1.) Emmi's „e vor i Fehler“ in schnell getippten E-Mails führt dazu, dass sie Spuren in einem fremden elektronischen Postfach hinterlässt, nämlich in dem Leo Leikes. Das eigentliche Anliegen, die Abbestellung eines Abonnements, stößt dort auf taube Ohren, aber dennoch entwickelt sich eine außergewöhnliche Beziehung.

Daniel Glattauer gehört mit seinem Roman „Gut gegen Nordwind“ zu den österreichischen Erfolgsautoren.

- **Schreibe** stichwortartig auf, was dir an diesem Roman besonders gut gefällt (formale, inhaltliche, sprachliche Aspekte)
- **Nachdem Du das gemacht hast, schreibst du eine E-Mail** an einen Freund / eine Freundin **und hältst darin deine Leseindrücke fest.**
- 

### 2.) Das Internet als Ort des Kennenlernens – Beziehungsmedium der Zukunft?

Virtuelle Welten, Onlineportale und Foren beeinflussen immer mehr unseren Alltag. Der „Online-Welt“ sind nahezu keine Grenzen gesetzt. Man kann hier all das machen, was man auch im richtigen Leben macht: shoppen, feiern, sich mitteilen, interessante Menschen kennenlernen. Was im realen Leben mehr Zeit erfordert, braucht im Internet nur wenige Minuten: Nach schon nur zehn Minuten im Chat bekommt man eine Freundeseinladung, sodass die Freundesliste bald aus allen Nähten platzt. Man verliebt sich Hals über Kopf in Worte eines Unbekannten, erwartet freudigst dessen E-Mails und teilt seine Sorgen und Freuden des Alltags.

- **Lies dir den Text *Einsame Herzen in den Weiten der Netzwelt- Partnervermittlung als Wachstumsträger*** aus dem Onlineportal der *Neuen Zürcher Zeitung* vom 19.12.2003 **sorgfältig durch und markiere wichtige Stellen**, die dir **zur Beantwortung der untenstehenden Fragen** dienen.

- User von Kennenlern-Plattformen geben **intime und persönliche Details** relativ schnell preis. **Welche „Gefahren“ siehst du darin?** (reale vs. virtuelle Identität, etc.)
- Vergleiche **Kennenlernsituationen im realen Leben** mit jenen **in der virtuellen Welt**. **Welche Unterschiede gibt es?** (Inserate – Partner nach Wunsch: Aussehen, Charaktereigenschaften etc.)
- **Warum ziehen manche das Internet als Ort des Kennenlernens der Bar / dem Café vor?**
- Was versteht man unter einer von „**innen nach außen**“ vs. „**außen nach innen**“ **Beziehung?**

**Fasse deine Antworten auf die Fragen in einem zusammenhängenden Text zusammen.**

## **Einsame Herzen in den Weiten der Netzwelt-Partnervermittlung als Wachstumsträger<sup>181</sup>**

**Ist Liebe eine ziemlich große Unwahrscheinlichkeit, die nicht voraussagbar ist, wie der Soziologe Niklas Luhmann einmal bemerkte? Macht jetzt das Internet eine Liebes- oder Zweierbeziehung wahrscheinlicher? Die Suche nach dem Partner übers Netz ist zum neuen Internet-Wachstumsträger geworden. Es wird gemailt und «gechattet» auf Beziehung komm raus. Aber auch das Bedürfnis nach Qualität und Sicherheit wächst.**

«Ich habe mich verliebt», sagt Virginie S.\* Auch wenn es nicht das erste Mal ist, so ist diesmal doch alles anders. Die 47-Jährige weiß weder, wo ihr Angebeteter genau wohnt, noch, wie er aussieht. Ihr ist auch nicht bekannt, ob er wirklich ein Jahr älter ist als sie und ob seine Präferenzen stimmen. So kann es kommen, wenn eine Frau ihr Herz in den Weiten der Netzwelt verliert. Und der Surfer an sie. Sie schreiben sich unter den Phantasienamen Kypria und Pothos, seit Wochen schon und fast jeden Tag.

### **Sympathie auf den ersten Klick**

Als sich die beiden im Cyberspace begegneten, war es Sympathie auf den ersten Klick. Im wirklichen Leben, weitab von ISDN und Internet, hätte ihre Love-Story wohl kaum stattgefunden. Virginie arbeitet als Lektorin in der Nähe von Basel. Pothos, ein Rechtsanwalt, wohnt 100 Kilometer weit entfernt. Per E-Inserat sucht der 48-Jährige auf einer Schweizer Internetplattform eine selbstbewusste Partnerin. Die Eigenschaften, die er sich selbst zuschreibt und von seiner Wunschlebensgefährtin erhofft, sind «Vertrauen, Respekt, Esprit, sportliche und kulturelle Interessen». Auch soll sie «gepflegt, schlank, sinnlich und unternehmenslustig» sein. Virginie fühlte sich angesprochen. Seit dem ersten E-Kontakt tasten sie sich aneinander heran, mal unbeschwert, dann wieder ängstlich darauf bedacht, nicht zu früh zu viel von sich preiszugeben. Doch ihre Gewissheit wächst, dass sie sich etwas zu sagen haben. Im World Wide Web gibt es nach Expertenschätzungen mehr als 2000 Sites, die der Suche nach einer festen Beziehung, einem Freizeitpartner oder Flirt dienen. Über 180 000 Einzelnutzer sind beim Zürcher Partnerwinner registriert. Jeden Monat

---

<sup>181</sup> NZZ online vom 19.12.2003 (abgerufen am 03.06.2008)



gehen 248 000 intime Nachrichten über den Mailserver des Unternehmens. Swissflirt Bern spricht von 13 000 E-Kontaktanzeigen, die in den letzten drei Monaten neu placiert wurden. Daneben wetteifern über ein Dutzend weitere «.ch»-Portale um die Gunst der Lonesome Online-Community. Auch schauen die Schweizer vermehrt über die Grenze, etwa zum deutschen E-Partnersuchdienst Parship, der den helvetischen Markt ebenfalls bearbeitet. Traditionelle Partnervermittlungen und Freizeitagenturen spüren die Konkurrenz und rüsten mit Online-Kontaktbörsen nach, darunter Living Life Basel, Royal Trüllikon (ZH) und Ursula Schütz, Partnerwahlberatung Zuzwil (SG).

### **Gesellschaft im Paarlaufwettbewerb**

Für den Philosophen Peter Sloterdijk ist die Gesellschaft zu einem einzigen großen Paarlaufwettbewerb geworden. Immer mehr kontaktfreudige, erfolgreiche und gebildete Menschen gehen im Netz auf Partnersuche. So wie Aurel M.\* aus Bern. Er hofft nach einer gescheiterten Ehe wieder auf eine erfüllende Beziehung. «Eigentlich bin ich aus beruflichen Gründen kommunikativ und alles andere als schüchtern», erklärt der 46-Jährige, der in einem Großunternehmen den Rechtsdienst leitet. «Doch wenn ich am Abend abgespannt nach Hause komme, suche ich lieber bequem am heimischen Rechner nach einer Partnerin, statt noch auszugehen.» Aufgrund der Vielzahl der Interessentinnen könne er schon vorab auswählen und dabei auf ein gewisses Niveau achten. Aurel schaltete Anfang des Jahres drei E-Inserate, 833-mal wurden seine Anzeigen bisher aufgerufen. Mit 38 Frauen baute er eine E-Kommunikation auf, tauschte digitale Fotos aus und telefonierte. Schließlich verabredete er sich zu 8 Dates. Dabei habe er festgestellt, dass die virtuelle Selbstdarstellung sehr aufrichtig sei. «Doch der leibhaftige Eindruck - und nicht nur die inneren Werte - entscheidet letztlich darüber, ob zwei Menschen zusammenfinden.» Aurel hatte Geduld und Glück: «Amors Pfeil traf.»

Man verlässt sich also nicht mehr auf den romantischen Zufall im Alltag? Das Internet hat mittlerweile - so das deutsche Meinungsforschungsinstitut TNS-Emnid - in puncto Partnersuche und Paarbildung mit den traditionellen Bereichen der Kontakthanbahnung Arbeitsplatz und Freizeit gleichgezogen. Das zeigt auch eine repräsentative Studie des Soziologischen Instituts der Universität Zürich, das die Entstehung von E-Liebesbeziehungen am Beispiel von Partnerwinner evaluierte. Die Soziologin Evelina Bühler-Ilieva und ihr Team belegen, dass 23 Prozent von 4110

befragten Nutzern übers Netz eine intim-vertraute Beziehung aufbauten, die mindestens sechs Monate dauerte. «Die Hemmschwelle, via Web anonym mit potenziellen Partnern Kontakt aufzunehmen, ist erheblich niedriger, als ein Vermittlungsinstitut zu konsultieren oder ein Inserat aufzugeben», folgert Bühler-Ilieva. Besondere Chancen soll das Internet vor allem älteren Menschen und denen eröffnen, die sich aufgrund ihres Äußeren für weniger begehrenswert halten - und hier eine Beziehung von «innen nach außen» aufbauen können.

### **Gegen Enttäuschungen nicht gefeit**

Dennoch verfolgen Sozialforscher den Trend kritisch. Besonders junge Menschen, die sich häufig in virtuellen Räumen, Foren und News- Groups aufhielten, hätten Schwierigkeiten, zwischen realer und virtueller Identität zu unterscheiden. Céline Z.\* aus St. Gallen (22) hat das Gefühl, den Netzpartner zu kennen, ohne ihn je gesehen zu haben. Sie wirkt nervös. Selbst eine kurze Unterhaltung ist mit ihr nicht möglich, wenn sie auf Freundschafts- oder Liebessuche ist. Ihre Welt ist das, was über den Bildschirm flimmert. Die attraktive Studentin chattet, mailt und flirtet bis spät in die Nacht. Immer wieder fällt sie aus ihren Online-Romanzen auf den Boden der harten Realität zurück. Ähnlich desillusioniert ist Nick M.\* (34). Der Interlakner Ingenieur reiste nach Berlin, um seine Traumfrau zu treffen. Vergebens. Ihre Adresse existierte nicht. Indes, «gegen einer Enttäuschung ist man bei Bekanntschaften im Internet genauso wenig gefeit wie im richtigen Leben», sagt Evelina Bühler-Ilieva.

«Oft sind die Erwartungen zu hoch, außerdem ist jede Beziehung individuell.» Sie empfiehlt - im Gegensatz zu vielen anderen Experten - das E-Love-Glück nicht allzu früh in reale Bahnen zu lenken, also nicht gleich Adresse, Telefonnummer oder Fotos auszutauschen oder sich zu schnell zu einem «Blind Date» zu verabreden.

### **Zunehmend kostenpflichtig**

An der digitalen Liebessuche verdienen viele. Vor allem die Anbieter von Netzdiensten und die Provider profitieren von der Mitteilungsfreude ihrer Kunden. Bisher war der Flirt oder die Partnersuche im deutschsprachigen Netz meist kostenlos. «Doch es gelingt längst nicht allen, ihre Angebote erfolgreich mit Werbung oder Sponsoring zu finanzieren oder einen Zusatznutzen durch die Site zu erzielen», so Singles.ch-Geschäftsführer Daniel Hauri. Deshalb werden vermehrt kostenpflichtige Online-Dating-Services auf den Markt gebracht. Für die

Partnersuchenden hat das, meinen Fachleute, auch einen Vorteil: Wer bereit ist zu zahlen, kann in der Regel davon ausgehen, auf ernsthaft Interessierte zu treffen.

In jedem Fall gilt jedoch: Der Gang ins Internet geschieht auf eigenes Risiko. Zwar unterliegen die Dienstleistungen den gängigen Verschlüsselungs- und Sicherheitsvorschriften und unterstehen dem schweizerischen Daten- und Personenschutzgesetz. Doch bei Singles, Swissflirt und Swissfriends müssen täglich zahlreiche zweifelhafte Kontaktanzeigen gelöscht werden. Vereinzelt sei es auch zu Strafanzeigen von Seiten der Suchenden gekommen. Partnerwinner hat einen «Schmuddelfilter» im Einsatz. Interne Kontrollen erhöhen zusätzlich den Sicherheitsstandard.

### **Bindungsangst, Bindungslust**

Fest steht: Erhöhte Scheidungs- und sinkende Geburtenraten wie auch die zunehmende Mobilität sind Indikatoren für die wachsende Zahl Alleinlebender. Frauen sind ökonomisch unabhängiger geworden. Die Individualisierung erhöht die Autonomie und die damit verbundene Selbstverantwortung, begünstigt aber zugleich auch die Isolation. Der Zürcher Paar- und Familientherapeut Jürg Willi konstatiert in westlichen Gesellschaften eine «große Angst vor Bindung, Verbindlichkeit und Freiheitseinschränkung, zugleich sehnen sich die Menschen nach vertrauter Zweisamkeit». Bei steigenden Ansprüchen und Karriereplänen bleibe jedoch für das Anknüpfen privater Kontakte wenig Zeit.

Schafft das Internet hier Abhilfe? Jürg Willi sieht die Online-Partnersuche als eine Möglichkeit für eine schrittweise gegenseitige Annäherung. Doch er zweifelt aufgrund seiner langen therapeutischen Erfahrung daran, dass man dadurch dem Beziehungsaufbau langfristig gerecht werden kann. Jeder Versuch, eine feste Bindung einzugehen, basiere auf einer Interaktion mit den Stationen Liebessehnsucht, Vertiefen und Liebesenttäuschung. Die dauerhafte Paarbeziehung sei die eigentliche Herausforderung. Jürg Willi befürchtet, dass Beziehungen durch den E-Love- Commerce zum bloßen Konsumgut werden.

### **Nicht nur Nichtigkeiten**

Ist das Internet also kein Ort für die Liebe? Durch die Leitungen zwingen sich elektronische Bytes statt realer Gefühle. Doch wer glaubt, dass im Netz nur Nichtigkeiten ausgetauscht werden, irrt. Um Nähe aufzubauen, vertrauen sich

Partnersuchende sehr Persönliches an. Dabei sind Originalität und gekonntes Schreiben mitentscheidend. Doch ob virtuelle oder reale Beziehung, beide müssen auf einem ehrlichen Dialog basieren, darin sind sich Experten einig. Das heiße nicht, sich alles zu erzählen, aber das, was man mitteilt, sollte stimmen. Einander vertrauen, ohne einander zu sehen? Suchende wollen in der E-Kommunikation den gleichen Werten begegnen wie in der Realität: Respekt, Anerkennung, Sehnsucht, Mitgefühl bis hin zu Eifersucht und Trauer. Befragte berichten, dass sie durch einen intensiven E-Dialog sogar ihr Selbstvertrauen stärken konnten. Andererseits warnt Jrg Willi vor «der Gefahr einer Intimität, die aus der medienbedingten Krperlosigkeit» resultiert: «Menschen können sich in Online-Beziehungen hineinsteigern und bleiben am Ende desillusioniert zurück.» E-Liebesleid unterscheidet sich nicht vom althergebrachten Liebeskummer, berichtete kürzlich der «Stern». Doch auch hier gibt's virtuellen Trost. Cyber-Paartherapeuten stehen bei einer E-Trennung bers Netz bereit.

Wo werden wohl Kypria und Pothos landen, wenn sie sich leibhaftig begegnen? Rund fünf Wochen sind vergangen. Virginie hinterlegt Pothos in der Mailbox endlich ihre Handynummer. Sich per Mail zu verlieben, ist nicht schwer. Dieses Gefühl in die Realität hinberzuretten, dagegen schon. Das erste Date kann sehr ernüchternd sein. Deshalb und aus Sicherheitsgründen raten Sachverständige dazu, sich bei der ersten Begegnung an einem neutralen und belebten Ort zu treffen. Viele Online-Partnersuchende glauben zunächst nicht an den Erfolg ihres Unterfangens, bauen dann aber tatsächlich tiefe Gefühle auf und hoffen auf das große Glück - so wie Pothos und Kypria.

Verfasst von: Elsbeth Tobler

3.) Nimm zum **Internet als Ort des Kennenlernens** unter Miteinbezug der folgenden Auszüge aus *Gut gegen Nordwind* **persönlich Stellung**.

**Leitfrage:**

- Emmi' und Leo's Beziehung per E-Mail-Klick ist noch in der Anfangsphase. Auf welche Probleme / Ängste stoßen Emmi und Leo hier und wie steht diese Textpassage in Verbindung mit dem Ende des Romans?

*Drei Tage später*

**Betreff: Etwas fehlt**

Lieber Leo, wenn Sie mir drei Tage nicht schreiben, empfinde ich zweierlei: 1.) Es wundert mich. 2.) Es fehlt mir etwas. Beides ist nicht angenehm. Tun Sie was dagegen! Emmi

S. 16-17

*Am nächsten Tag*

**Betreff: Endlich gesendet!**

Liebe Emmi, zu meiner Verteidigung gebe ich an: Ich habe Ihnen täglich geschrieben, ich habe die E-Mails nur nicht abgeschickt, nein, im Gegenteil, ich habe sie allesamt wieder gelöscht. Ich bin in unserem Dialog nämlich an einem heiklen Punkt angelangt. Sie, diese gewisse Emmi mit Schuhgröße 37, beginnt mich schön langsam mehr zu interessieren, als es dem Rahmen, in dem ich mich mit ihr unterhalte, entspricht. Und wenn sie, diese gewisse Emmi mit Schuhgröße 37, von vornherein feststellt: »Wahrscheinlich werden wir uns niemals sehen«, dann hat sie natürlich völlig Recht und ich teile ihre Ansicht. Ich halte das für sehr, sehr klug, dass wir davon ausgehen, dass es zu keiner Begegnung zwischen uns kommen wird. Ich will nämlich nicht, dass die Art unseres Gesprächs hier auf das Niveau eines Kontaktanzeigen- und Chatroom-Geplänkels absinkt.

So, und diese E-Mail schicke ich nun endlich weg, damit sie, diese gewisse Emmi mit Schuhgröße 37, wenigstens irgendwas von mir in der Mailbox hat. (Aufregend ist der Text nicht, ich weiß, es ist auch nur ein Bruchteil von dem, was ich Ihnen schreiben wollte.) Alles Liebe, Leo.

*23 Minuten später*

**RE:**

Aha, dieser gewisse Leo Sprachpsychologe will also nicht wissen, wie diese gewisse Emmi mit Schuhgröße 37 aussieht? Leo, das glaube ich Ihnen nicht! Jeder Mann will wissen, wie jede Frau aussieht, mit der er spricht, ohne zu wissen, wie sie aussieht. Er will sogar möglichst schnell wissen, wie sie aussieht. Denn danach weiß er, ob er noch weiter mit ihr sprechen will oder nicht. Oder etwa nicht? Herzlichst, die gewisse 37er-Emmi.

#### 4.) Emmi und Leo stehen kurz vor ihrem Treffen:

*Zwei Minuten später*

RE:

Gute Nacht. Ich bin sehr verliebt in Sie. Ich habe Angst vor unserem Treffen. Ich kann und will mir nicht vorstellen, dass ich Sie nachher verliere. In Liebe, Emmi.

*Drei Minuten später*

AW:

Man soll nie ans »Verlieren« denken. Schon beim Denken daran verliert man. Gute Nacht, meine Liebe.

*Am nächsten Morgen*

Kein Betreff

Guten Morgen Leo, ich habe nicht geschlafen. Soll ich heute Abend wirklich zu Ihnen kommen?

*Fünf Minuten später*

AW:

Guten Morgen, Emmi. Schön, dass wir die schlaflose Nacht geteilt haben. Ja, kommen Sie zu mir. Ist Ihnen 19 Uhr recht? Dann können wir noch eine Weile auf der Terrasse sitzen.

*Zwei Stunden später*

RE:

Leo, Leo, Leo, angenommen, der Abend ist schöner, als Sie erwarten. Angenommen, Sie verlieben sich in die Frau, die Sie sehen, in die Mimik, die ihre Ironie begleitet, in den Ton ihrer Worte, in die Bewegungen ihrer Hände, in die Augen, in die

Haare (Busen klammere ich aus), in ihr rechtes Ohrfläppchen, in ihr linkes Schienbein, ganz egal. Angenommen, Sie spüren, dass uns beide doch viel mehr verbindet als der Internet-Server, dass es kein Zufall gewesen sein konnte, dass wir aneinandergeraten sind. – Leo, kann es nicht sein, dass Sie mich wieder sehen wollen? Kann es nicht sein, dass Sie mir weiterhin schreiben wollen, auch aus Boston? Kann es nicht sein, dass Sie mit mir zusammensein wollen? Kann es nicht sein, dass Sie mit mir zusammen bleiben wollen? Kann es nicht sein, dass Sie mit mir leben wollen?

S. 212-213

- Du **versetzt dich in Emmi oder Leo** und machst einen **Eintrag in dein Tagebuch** zum bevorstehenden Treffen.

## Wahlaufgaben

Wähle zwei der folgenden vier Aufgabenstellungen:

1. Im Rahmen des Deutschunterrichts haben wir „*Gut gegen Nordwind*“ gelesen und als Emailroman im Zeitalter des Internets besprochen. Das abrupte Ende des Romans war ein nicht erwartetes, hätte man als Leser/-in Emmi und Leo das gemeinsame Glück doch so sehr gegönnt.

**Schreibe eine Fortsetzung des Romans und füge an Kapitel 10 Kapitel 11 an.**

2. Daniel Glattauer hat unter dem „*Zwang zur Fortsetzung*“ seitens der Leser/-innen eine Fortsetzung („*Alle sieben Wellen*“) veröffentlicht und die Leser/-innen mit einem Happy End beschenkt. Wenn du die Möglichkeit hättest „*Gut gegen Nordwind*“ umzuschreiben, wie würdest du den Roman enden lassen?

**Schreibe das letzte Kapitel nach deinen Vorstellungen eines Happy End's oder verleihe ihm ein vollkommen anderes Ende.**

Anmerkung: Achte darauf, dass Du den Schreibstil und die Charaktere des Romans beibehältst!

3. Du lässt den **Theaterbesuch** vom 15.01.2010 in den Kammerspielen Revue passieren und **verfasst einen Artikel für die Schülerzeitung**, wie die Bühnenszenierung des Romans **aus deiner Sicht** gelungen ist.

Folgende Stichwörter können Dir beim Verfassen des Artikels behilflich sein:

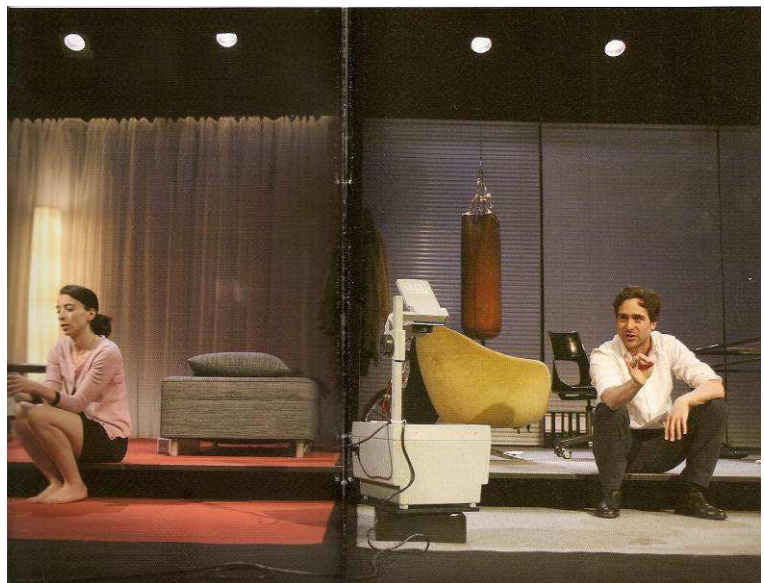
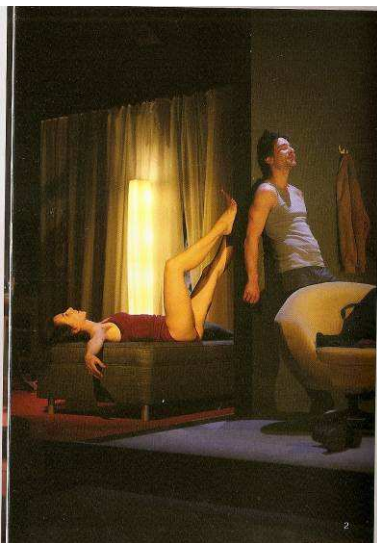
- E-Mail – Overheadprojektor
- Darstellung der Charaktere (Emmi und Leo) Roman vs. Bühne
- Bühnenbild (Geräusche, Musik, Beleuchtung, Raumdarstellung, Gestik & Mimik)



**Schreibe** ebenso **mit welcher Erwartungshaltung** du **in die Vorstellung gegangen bist** und, ob sie beim Verlassen der Kammerspiele getroffen / übertroffen etc. wurde.

4. Untenstehend findest Du **zwei Szenen aus dem Theaterstück** abgebildet. **Verleihe den Szenen**, unabhängig vom Originaltext, **Worte** und **schreibe dein eigenes kleines Theaterstück**. Am Anfang des Textes machst du **nähere Angaben zum Bühnenbild**.

182



Zuletzt darfst du dir, je nach Interesse, **selbst Aufgaben** zu dem Roman und **rund um den Themenkomplex des Internets und der Onlinekommunikation** stellen. Je nach selbst gewählter Aufgabe kannst du zusätzliche Literatur und Internetlinks verwenden und diese auch auflisten.

<sup>182</sup> <http://www.josefstadt.org/Theater/Stuecke/Archiv/Kammerspiele/GutgegenNordwind.html>  
(abgerufen am 2.12.2010)



## **b.) Leitfaden zur Erstellung eines Vorworts und einer Reflexion**

### **Leitfaden für das Vorwort**

Das Vorwort soll einen Leser bzw. eine Leserin neugierig auf dein Portfolio machen und folgende Hinweise beinhalten:

- Titel des Portfolios
- Was die Leser/-innen darin finden (Inhalt, Themenkreis, etc.) und daraus erfahren können
- In welchem Rahmen es entstanden ist
- Worauf bist du in deinem Portfolio besonders stolz?
- Worauf möchtest du die Leser/-innen aufmerksam machen?
- etc.

Das Vorwort kannst du in Form eines Briefes verfassen (Anrede etc.).

## **Leitfaden für die Reflexion**

Zum Abschluss deiner Portfolioarbeit ist es für Leser/-innen besonders interessant zu erfahren, wie du die Arbeit mit dem Portfolio erlebt hast.

In deinem Reflexionstext kannst du unter anderem folgende Fragen beantworten:

- Was hat mich bei dem Thema besonders interessiert?
- Wo habe ich besonders viel Arbeit investiert?
- Was ist meiner Meinung nach besonders gut gelungen?
- Was hat mir besonderen Spaß gemacht?
- Wobei hatte ich Schwierigkeiten und wie bin ich mit diesen umgegangen?
- Wie beurteile ich den gesamten Arbeitsprozess? (beinhaltet u.a. das Überarbeiten der Texte)
- Was würde ich das nächste Mal anders machen?
- Was habe ich über mich und meine Art zu arbeiten gelernt?
- Was habe ich durch die Portfolioarbeit gelernt?
- Was war neu für mich?
- Wie hat das gemeinsame Arbeiten zwischen allen Beteiligten funktioniert?
- Welche Ratschläge würde ich jemandem geben, der an einem Portfolio arbeitet?
- etc.

### **c.) Zusammenfassung**

Die vorliegende Arbeit versucht, die Relevanz von konstruktivistisch orientiertem Unterricht am Beispiel des Portfolioinstruments im Deutschunterricht aufzuzeigen. Konstruktivistische Ansätze des Lernens kehren der Wissenseinflößung den Rücken und nehmen die Lerner/-innen als individuelle Subjekte in den Blick, die jeweils eine andere Perspektive auf das Lernen werfen.

Die theoretischen Grundlagen der Arbeit nehmen das Portfolio als Weiterentwicklungsinstrument zu schon vorhandenen Lehr- und Lernformen und als Möglichkeit prozessorientierten Schreibens mit dem Fokus auf die Reflexion in den Blick sowie auch den Aspekt des individuellen und eigenverantwortlichen Lernens. Es wird vor allem die Veränderung der Lehr- und Lernkultur näher betrachtet, die durch die Berücksichtigung von selbstbestimmten, selbstgesteuerten und eigenverantwortlichen Aspekten sowohl den Lehrenden als auch den Lernenden eine andere Rolle abverlangt.

Ein weiterer Abschnitt der Arbeit widmet sich dem kompetenzorientierten Unterricht mit Portfolios, der das schulische Schreiben unter der prozessorientierten Perspektive berücksichtigt, einzelne Schreibprozessmodelle abbildet und miteinander vergleicht.

Die theoretischen Grundlagen sind die Basis für den empirischen Teil dieser Arbeit, dessen Kern die Reflexionen von Schüler/-innen der 11. Schulstufe (Handelsschule) bilden. Die Reflexionen der Lernenden werden herangezogen, um vier Forschungsfragen zu beantworten, die danach fragen, inwiefern die Lehr- und Lernkultur und die Individualität innerhalb der Portfolioarbeit wahrgenommen werden, ob diese Wahrnehmung zur Schreibmotivation beiträgt und ob durch reflexive Praxis metakognitives Denken ermöglicht wird.

#### **d.) Abstract**

This thesis tries to demonstrate the relevance of constructivist-oriented teaching in German lessons on the example of the portfolio method. The constructivist view focus on a learning which considers individual subjects, who have a different perspective of learning.

The theoretical foundations of this thesis notice the portfolio as a tool to further develop existing teaching and learning methods and process-oriented writing including the focus on the reflection and also the aspect of individual and autonomous learning. In more detail, especially the change in teaching and learning culture that demanded by the inclusion of self-determined, self-directed and autonomous aspects a different role of the teachers and learners is considered.

Another part is devoted to the competency-based teaching with portfolios, which involves writing under the process-oriented perspective. Further individual writing process models will be imaged and compared with each other.

The theoretical principles are the basis for the empirical part of this thesis. The reflections from the students of the 11<sup>th</sup> school level (commercial school) will be analyzed in this part. They are used to answer four research questions that ask how the teaching and learning culture and individuality are perceived within the portfolio of work, whether this contributes to the writing motivation and whether through reflective practice metacognitive thinking becomes possible.

## e.) Lebenslauf

Strozzigasse 14-16/14, 1080 Wien

✉ mosburger.claudia@gmx.at

---

### LEBENS LAUF

#### PERSÖNLICHE DATEN:

Name: Claudia Mosburger  
Geburtsdatum: 05.07.1986  
Geburtsort: Wien  
Staatsbürgerschaft: Österreich



#### AUSBILDUNG:

Okt. 2007-Jän. 2012	Germanistik- und Geschichtestudium an der Universität Wien (inklusive DaF/DaZ Ausbildung)
Okt. 2006-Juni 2007	Germanistik- und Spanischstudium an der Universität Wien
2003-2006	Aufbaulehrgang (Handelsakademie) Matura mit gutem Erfolg
2000-2003	Handelsschule
1998-2000	Kooperative Mittelschule mit Informatikschwerpunkt
1996-1998	Gymnasium
1992-1996	Volksschule

#### BERUFLICHE TÄTIGKEITEN:

Seit 2011	Lehrtätigkeit an der Bundeshandelsakademie Wien 10
2010/2011	Lehrtätigkeit an der Bundeshandelsakademie Wien 13

2009/2010	Lehrtätigkeit an den Schulen des bfi Wien
2007-2010	geringfügige Beschäftigung in der Fachbereichsbibliothek für Wirtschaftswissenschaften (Uni Wien)
August 2007	Betreuerin von Jugendlichen in Zauchensee bei der Wiener Jugenderholung
August 2006	Auslandspraktikum bei Andersen Ireland Ltd. in Rathkeale (Irland)
2005-2006	geringfügige Beschäftigung im Schlossrestaurant Thürnlfhof

#### **BESONDERE KENNTNISSE:**

Sprachen:	Englisch, Spanisch
PC:	Word, Excel, Powerpoint Textverarbeitungs- und Formatierungskenntnisse

#### **PERSÖNLICHE INTERESSEN:**

Sprachen, Reisen, Literatur, Geschichte, kulturelle und  
kulinarische Vielfalt